

Jäger, Michael

Bildung in Kita und Grundschule - Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs

Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 67 S.



Quellenangabe/ Reference:

Jäger, Michael: Bildung in Kita und Grundschule - Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 67 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27921 - DOI: 10.25656/01:2792

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27921>

<https://doi.org/10.25656/01:2792>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Evaluationsberichte

Bildung in Kita und Grundschule - Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs



Koordiniert durch

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg,
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-178, Fax: 03378 209-304
Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de
Koordinierungsstelle TransKiGs

Autor:

Dr. Michael Jäger

Layout:

Nadine Boyde, Christa Penserot, Eileen Venzke

Lektorat:

Cornelia Bergner

Design Außeneinband:

Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de

Fotos Außeneinband:

www.irisblende.de

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM);
2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Bildung in Kita und Grundschule -
Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen
des Verbundprojekts TransKiGs

INHALTSVERZEICHNIS:

VORWORT	7
1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	8
2 AUSGANGSLAGE UND FRAGESTELLUNG	8
3 THEORETISCHER HINTERGRUND	9
3.1 SELBSTSTEUERUNG/NEW GOVERNANCE	9
3.1.1 GOVERNANCE ALS NEUE PERSPEKTIVE	10
3.1.2 SCHULSYSTEMSTEUERUNG UNTER NEUEN VORZEICHEN	12
3.1.3 BILDUNGSPLÄNE IM KINDERGARTEN	13
3.2 QUALITÄTSMANAGEMENT IN SCHULE UND KINDER- /JUGENDHILFE	14
3.2.1 QUALITÄTSMANAGEMENT IN DER SCHULE	15
3.2.2 QUALITÄTSMANAGEMENT IN KINDERTAGESSTÄTTEN	15
3.3 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM INNOVATIONSTRANSFER	16
3.3.1 KLÄRUNG DES BEGRIFFS „TRANSFER“	16
3.3.2 WAS BEWEGT MENSCHEN DAZU, EINE INNOVATION ANZUNEHMEN?	17
3.3.3 FÖRDERLICHE (STRUKTUR-)MERKMALE FÜR DIE VERBREITUNG VON INNOVATIONEN	18
3.3.4 DAS WELLENMODELL DES TRANSFERS IN SCHULENTWICKLUNGSPROJEKTEN	19
3.4 ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN PERSPEKTIVEN	20
4 VORGEHENSWEISE	21
4.1 VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS ..	21
4.2 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	22
4.2.1 VORBEREITUNG DER INHALTSANALYSE	23
4.2.2 INHALTSANALYTISCHE AUSWERTUNG DER GESPRÄCHE	23
5 ERGEBNISSE DER INTERVIEWS	24
5.1 WELCHE EXPERTISE HABEN DIE BEFRAGTEN EXPERTINNEN UND EXPERTEN?	25
5.2 PERSPEKTIVISCHE ZUORDNUNG DER FRÜHEN BILDUNG....	27
5.2.1 DEFINITION DES BILDUNGSKONZEPTS	30
5.2.2 UMSETZUNG DES BILDUNGSKONZEPTS	31

5.3 QUALITÄTSMANAGEMENT IM ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH	39
5.4 STEUERUNGSTRUMENTE IM ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH	43
5.5 RECHTLICHE ABSICHERUNG DES BILDUNGS-AUFTRAGS	46
5.6 ZUKÜNFTIGE ENTWICKLUNG VON AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG	48
5.7 FINANZIERUNG UND NACHHALTIGE UMSETZUNG	49
6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	50
LITERATUR	57
7 ANHANG	60
7.1 INTERVIEWLEITFADEN	60
7.2 DETAILLIERTES CODIERSCHHEMA	62

VORWORT

Im Juni 2009 haben sich die Jugendministerkonferenz (JMFK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Sitzungen für gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ausgesprochen und diese in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JMFK/KMK 2009) niedergelegt. Dieser gemeinsame Beschluss von JMFK und KMK betont die Bedeutung, die ein positiv gestalteter Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern hat. Die Frage, wie dieser Übergang positiv gestaltet werden kann, steht im Zentrum des TransKiGs-Projekts.

Ziel des TransKiGs-Projekts ist es, die Bildungs- und Erziehungsqualität sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen zu stärken und gleichzeitig den Übergang zwischen diesen beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern. Bei unserem Konzeptansatz sind wir davon ausgegangen, dass ein problemloser Übergang eine Stärkung von Kindertagesstätte und Grundschule, zumindest in einigen Bereichen, erfordert. Bei allem Bemühen wird es aber auch nicht gelingen, alle Diskontinuitäten zu vermeiden.

Im Rahmen dieser gemeinsamen Zielstellung arbeiteten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unter dem Dach des Verbundprojekts. Brandenburg als federführendes Land für TransKiGs hat neben dem Landesprojekt die Aufgabe der Koordination der Ländervorhaben sowie der Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen.

Die dazu am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg eingerichtete Koordinierungsstelle hat die Aufgabe, das Gesamtvorhaben nach innen sowie nach außen zu repräsentieren. Dabei geht es um die Vernetzung der Ländervorhaben, die Öffentlichkeitsarbeit und die Koordinierung des Gesamtvorhabens.

Um die Entwicklungsprozesse und Ergebnisse des Projekts TransKiGs detaillierter auswerten zu können, wurden Evaluationen zu ausgewählten Fragestellungen der Module veranlasst. Diese werden von der Koordinierungsstelle in der Reihe „Berichte“ herausgegeben.

Zum Modul 4 wurde Dr. Michael Jäger beauftragt zu untersuchen, welche Erkenntnisse sich zur Weiterentwicklung der Systemsteuerung im Elementar- und Primarbereich aus TransKiGs gewinnen lassen. Auf der Basis von Experteninterviews mit den in TransKiGs beteiligten Lenkungsgruppenmitgliedern arbeitet er die Möglichkeiten und Grenzen für gemeinsam verantwortete Reformvorhaben heraus und beleuchtet, wie sich das jeweilige Steuerungswissen in der gemeinsamen Arbeit entwickelt hat. Dabei zeigt sich, dass die Abstimmung der Entwicklungen im Rahmen von TransKiGs einen Lernprozess für beide beteiligte Seiten darstellt. Als hilfreich für eine gemeinsame Entwicklung erweist sich dabei, dass in den an TransKiGs beteiligten Ländern in den Ressorts für Kindertagesbetreuung und Grundschule vergleichbare Konzepte kindlicher Bildung vertreten werden.

Dr. Jan Hofmann

Länderkoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“

1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Zwei unterschiedliche Entwicklungstraditionen und Steuerungsphilosophien – von Kinder- und Jugendhilfe sowie von (Grund-)Schulen – treffen innerhalb von TransKiGs aufeinander und gestalten nun in gemeinsamer Abstimmung die weitere Arbeit (vgl. Schmidt/Liebers 2007).

Die vorliegende Expertenbefragung im Rahmen von TransKiGs beleuchtet diese Entwicklungen aus der Sicht der beteiligten Administrationen, um Antworten zum gemeinsamen Bildungsbegriff, zur Steuerung, zum Qualitätsmanagement, also zur zukünftigen Abstimmung der beiden Bereiche zu bekommen.

Die halbstrukturierten Interviews, die mit Vertretern der oberen Administration des Elementar- und Primarbereichs in den an TransKiGs beteiligten Ländern geführt wurden, liefern einen guten Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen aus administrativer Sicht.

Es gibt zahlreiche inhaltliche Übereinstimmungen in grundlegenden Fragen:

- über den konstruktivistischen Lernbegriff
- über die Bedeutung des Kompetenzansatzes
- über den Nutzen gemeinsamer Fortbildung und inhaltlicher Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich
- über die Notwendigkeit zur Diagnose und individuellen Förderung in Kita und Grundschule.

Steuerung, Finanzierung und Qualitätsmanagement, also die operative Umsetzung des Bildungskonzepts, werden dagegen in beiden Bereichen aus deutlich unterschiedlichen Traditionen heraus gestaltet.

Die Möglichkeiten der Anordnung und gesetzlichen Regelung im Schulbereich sind verlockend und werden oft herangezogen, obwohl die Erkenntnis und die Erfahrung aus der Kooperation mit dem Elementarbereich zeigen, dass auch über die dort vorherrschenden Vereinbarungen und durch überzeugende Argumente eine Veränderung erreicht wird.

Die Vielzahl und die Konkurrenz der Träger im Elementarbereich erschwert zwar die verbindliche Abstimmung, fördert aber gleichzeitig die eigenen Anstrengungen auf regionaler oder lokaler Ebene.

Die innerhalb und während der Laufzeit von TransKiGs gewonnenen Erfahrungen zur verstärkten Kooperation zwischen Kita und Grundschule zeigen Wege auf, wie von den Traditionen beider Partner gelernt werden kann. Trotzdem bleiben Barrieren und Grenzen, die einerseits juristisch, andererseits politisch bzw. gesellschaftlich über die Beteiligten (pädagogisches Personal sowie Kinder und deren Eltern) aufrecht erhalten werden.

Es geht bei der weiteren Annäherung nicht nur um das Vertrauen der innerhalb der Systeme arbeitenden Personen, sondern insbesondere auch um die Unterstützung der Eltern und Kinder. Nur mit deren Unterstützung kann die Brücke zwischen Elementar- und Primarbereich stabil gebaut werden.

2 AUSGANGSLAGE UND FRAGESTELLUNG

Im Modul 4 des Verbundprojekts TransKiGs werden Fragen zur Umsetzung und Verbreitung der Konzepte aufgeworfen. Diese Fragen wurden

zum Start des Projekts ausformuliert, sie betreffen jedoch übergreifende Themen der Entwicklung des Bildungssystems im vorschulischen und schulischen Bereich:

- Wie kann frühe Bildung perspektivisch neu zugeordnet werden?
- Welche Maßnahmen sind zu ergreifen, um ein modernes, umfassendes Qualitätsmanagementsystem im Elementar- und Primarbereich zu etablieren?
- Welche Steuerungsinstrumente erweisen sich als wirksam für die Umsetzung des Bildungsauftrags? Sind Steuerungsinstrumente aus dem System Schule auf das System Kindertageseinrichtung übertragbar bzw. umgekehrt?
- Welche Inhalte und welche Wege empfehlen sich, die Umsetzung von Bildungskonzepten und –plänen rechtlich abzusichern und deren Einhaltung durch Formen der Selbst- und Fremdevaluation sowie staatlicher Aufsicht einer regelmäßigen Überprüfung zu unterziehen?
- Wie sind die bestehenden Aus-, Fort- und Weiterbildungssysteme für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich weiterzuentwickeln, damit der Bildungs- und Erziehungsauftrag umgesetzt werden kann? Welche Rahmenbedingungen benötigt eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals?
- Welche Rolle spielt die Finanzierung für die nachhaltige Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementar- und Primarbereich, auch mit Blick auf die nachfolgenden Stufen im Bildungsverlauf?

Im nächsten Schritt werden theoretische Ansatzpunkte zur Beantwortung dieser Fragen gesucht, die einerseits in einen Interviewleitfaden einfließen und andererseits auch als Richtschnur für die Auswertung der Aussagen herangezogen werden können.

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

Um die Abstimmungsprozesse zwischen zwei komplexen Systemen, die sich aus unterschiedlichen Traditionen heraus entwickelt haben, zu untersuchen, ist zunächst ein Suchraster nötig. Die Fülle der möglichen Interaktionen, Abhängigkeiten und Effekte, die sich aus der Betrachtung von Kita/Jugendhilfe und Grundschule in ihrer organisatorischen Einbettung ergeben, muss in Richtung der Fragestellungen fokussiert werden.

Dazu werden zunächst drei Aspekte aufgegriffen, die einerseits als aktuelle Strömungen (New Governance Kap. 3.1 und Qualitätsmanagement Kap. 3.2), andererseits als eigenständiger Forschungszweig mit langer Tradition (Transferforschung Kap. 3.3) Auskunft über die Wirkfaktoren in diesen Abstimmungsprozessen geben können. Zum Abschluss der theoretischen Überlegungen werden die unterschiedlichen Perspektiven zusammengefasst (Kap. 3.4).

3.1 SELBSTSTEUERUNG/NEW GOVERNANCE

Die zunehmende Verlagerung der Steuerung und Verantwortung auf die operativen Ebenen des Bildungssystems stellt vor allem Schulen vor einige Schwierigkeiten. So geht eine zunehmende Autonomie mit einer ebenso zunehmenden Rechenschaftspflicht einher; die vormals (lose) Kontrolle der Schulaufsicht mit der damit verbundenen, leicht nach außen zu verlagernden Kritik wird zunehmend durch die Notwendigkeit der

Kollegien, sich untereinander Rückmeldung zu geben, ersetzt. So wird die vordergründig neu etablierte Autonomie durch stärkere interne soziale Kontrolle erkaufte (vgl. Leschinsky 2005 nach Kopp 2007).

Inhaltlich lassen sich die Veränderungen aber auch positiver beschreiben, nämlich als Benimmregeln für die gute Gestaltung von (schulischer) Administration (Stangl 2006). Es geht dabei um Rechenschaftspflicht, um Verantwortlichkeit, um Offenheit und Transparenz von Prozessen und Strukturen sowie um Fairness im Umgang miteinander. Die Entscheidungsfreiheit wird also durch eine Selbstdisziplinierung der Beteiligten und die Offenheit gegenüber eigenen Prozessen und Ergebnissen aufgewogen.

Nachfolgend werden zunächst die Grundlagen der New-Governance-Perspektive vorgestellt, dann die Anwendung im Schulumfeld diskutiert und schließlich die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule unter diesem Blickwinkel betrachtet.

3.1.1 GOVERNANCE ALS NEUE PERSPEKTIVE

Will man New Governance als Steuerungsgrundlage eines Systems charakterisieren, dann bietet es sich – gerade bei öffentlichen Institutionen – an, die bisherige, „alte“ Vorgehensweise und die Neuerungen im Kontrast zu betrachten. Schimank (2000 nach Schimank 2007) hat diese Gegenüberstellung für das Hochschulsystem herausgearbeitet. Er postuliert dazu fünf Dimensionen, die er zur Charakterisierung unterschiedlicher Steuerungsmodelle für Hochschulen verwendet:

1. staatliche Regulierung
2. Außensteuerung durch den Staat oder andere Akteure mit Steuerungsbefugnis
3. akademische Selbstorganisation
4. hierarchische Selbststeuerung
5. Konkurrenzdruck in und zwischen Hochschulen

Staatliche Regulierung beschreibt das direkte Eingreifen der Administration zur Steuerung des Verhaltens der untergeordneten Stellen. Haushaltsrechtliche Vorgaben, detaillierte Ausbildungsvorschriften oder ähnliche, den Input in das System regulierende Maßnahmen sind dieser Dimension zuzuordnen. Schimank bezeichnet dies als „[...]autoritative Verhaltenssteuerung durch Konditionalprogramme, also klare Wenn-Dann-Regelungen von Sachverhalten[...]“ (Schimank 2007: 241).

Außensteuerung wird ebenfalls durch eine hierarchisch übergeordnete Einheit ausgeübt, bestimmt aber nicht primär die Eingangsbedingungen und Ablaufvorschriften, sondern die zu erreichenden Ergebnisse bzw. Ziele. Die Wege zur Erreichung der Ziele werden in die Verantwortung der untergeordneten Akteure gestellt.

Die **akademische Selbstorganisation** stellt eine möglicherweise nur für den Bereich der Hochschulen zutreffende Dimension dar. Das Prinzip hinter dieser Steuerung sind Mehrheitsentscheidungen fachlicher Eliten, die aufgrund der hohen Abhängigkeiten untereinander weitgehend im Konsens ablaufen. Faktisch entsteht, so konstatiert Schimank (2007), ein Vetorecht des Einzelnen im Hinblick auf die Belange seines Aufgabenbereichs.

Die **hierarchische Selbststeuerung** setzt dagegen nicht auf gleiches Stimmrecht aller Akteure einer Organisation, sondern auf die hierarchische Steuerung (top-down) einer Arbeitsorganisation. Klare Entschei-

dungsbefugnisse, Verantwortung und Umsetzungsmacht sollen die Steuerung effektiver und effizienter gestalten.

Konkurrenzdruck schließlich greift die Idee eines Marktes oder eines Quasi-Marktes (Bartlett/LeGrand 1993 nach Schimank 2007) auf, der über Tausch, Verhandlung, Wettbewerb um knappe Güter etc. einzelne zu besserer Leistung bringt, als dies in einem geschützten, monopolisierten Bereich möglich und nötig wäre.

Diese Dimensionen sind nicht notwendigerweise völlig unabhängig. Außerdem findet sich auch nicht jede mögliche Ausprägungskombination in der Realität wieder. Ideale Ausprägungen und die reale Situation in unterschiedlichen Staaten sind in folgender Grafik aufgeführt.

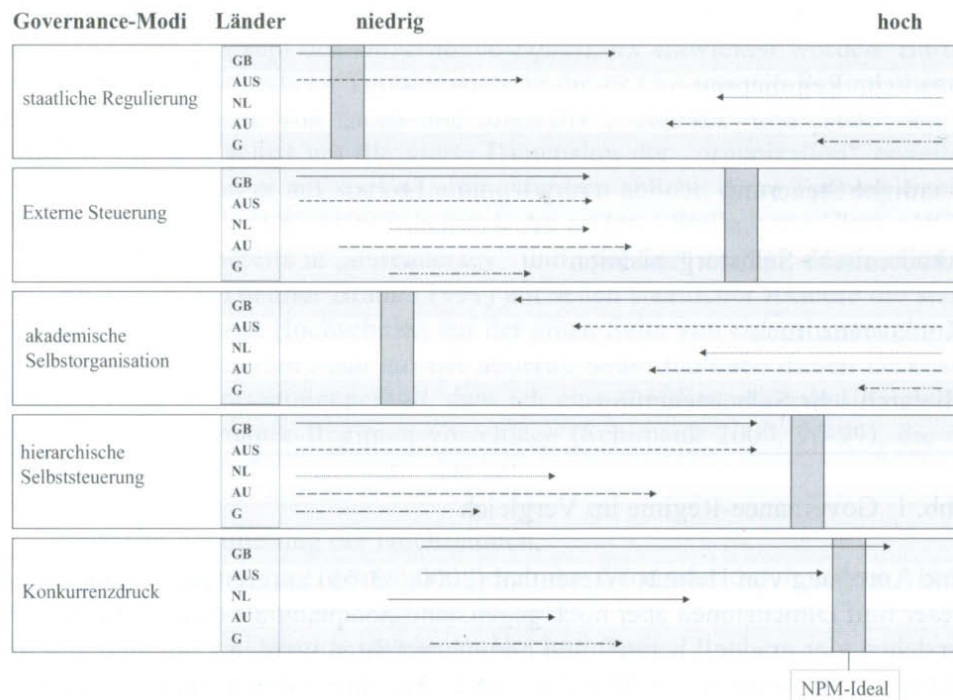


Abbildung 1: Entwicklung der Hochschul-Governance in Richtung New Public Management (NPM) im Ländervergleich (Schimank 2007: 240)

Die einzelnen Staaten (Großbritannien, Australien, Niederlande, Österreich und Deutschland) zeigen nach dieser Analyse unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Entwicklungsrichtungen im Hinblick auf die Steuerungsmodelle der Hochschulen.

Das New-public-management (NPM)-Ideal steht synonym für das Educational-Governance-Modell, also die zukünftige Ausrichtung der administrativen Steuerung im Bildungswesen. Als Kennzeichen für dieses Modell finden sich (1) niedrige staatliche Regulierung bei relativ hoher externer Steuerung (Output-Steuerung statt Input-Steuerung), niedrige akademische Selbstorganisation bei hoher hierarchischer Selbststeuerung (klare, hierarchische Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen innerhalb der Organisationen statt zahlreicher, bottom-up zusammengesetzter Entscheidungsgremien) sowie hohen Konkurrenzdruck.

Diese Einteilung ist freilich nicht unmittelbar auf andere Bereiche im Bildungssystem übertragbar – auch hier gelten die Erkenntnisse aus der Transferforschung, nach denen Inhalte in neuen Kontexten auch neu konstruiert werden (siehe Kap. 3.3).

Die Educational-Governance-Perspektive legt das Augenmerk auf die gegenseitige Abhängigkeit der Akteure und verabschiedet sich damit von

einseitigen Steuerungsideen, der rationalen und vollständigen Kontrolle eines Systems durch geeignete hierarchische Strukturen und der kompletten Durchdringung des komplexen Systems. Stattdessen wird durch diesen Ansatz versucht, die Kompetenz und die Motivation der Akteure auf allen Ebenen eines Systems zu aktivieren. Im Kern geht es dabei um die Steigerung der Effizienz des gesamten Systems (Kussau/Brüsemeister 2007), also beispielsweise die Bewältigung der Aufgaben mit weniger Ressourcen. Gleichwohl sind durch die Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen auf untere Ebenen auch motivationale Effekte zu erwarten.

Dazu werden die hierarchischen Steuerungselemente ergänzt oder sogar weitgehend ersetzt durch Marktmechanismen (Tausch, Verhandlung), durch Gemeinschaften (affektive Bindungen, geteilte Normen und Werte) sowie durch Netzwerke (freiwillige professionelle Bindung an andere).

Diese „neuen“ Steuerungselemente sind nicht immer direkt kompatibel: Freiwilligkeit in einer professionellen Organisation, Verhandlungen bei hierarchischem Ungleichgewicht, unterschiedliche Werte innerhalb und außerhalb der Organisation bieten zahlreiche Möglichkeiten für Konflikte, die beispielsweise durch die Erfahrungen im Schulsystem bereits dokumentiert werden.

3.1.2 SCHULSYSTEMSTEUERUNG UNTER NEUEN VORZEICHEN

In den vergangenen zehn Jahren rückte das Bildungssystem in Deutschland immer stärker in die Öffentlichkeit. Mit den zahlreichen Veröffentlichungen im Umfeld von TIMSS, PISA, IGLU und den in der Zwischenzeit eingerichteten nationalen Studien zum Bildungsmonitoring (Bau-mert/Bos/Lehmann 2000; Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland, 2004, 2007) veränderte sich der Blickwinkel zunächst deutlich hin zum Output des Bildungssystems. Die vorherrschende Idee der Inputsteuerung, also der staatlichen Regulierung, trat in der öffentlichen Wahrnehmung zugunsten einer output-orientierten Steuerung in den Hintergrund. Die Verbreitung von Evaluation, Schulinspektion etc. (siehe Kap. 3.2) ist ebenfalls ein Zeichen der verstärkten Output-orientierung.

Die bisherige Selbststeuerung, die insbesondere hinter verschlossenen Klassentüren weitgehende Autonomie für Lehrkräfte bedeutete, wird dagegen durch die Forderungen nach Professionalisierung, insbesondere durch kooperative Strukturen sowie durch interne Evaluation und Hospitation, eingeschränkt (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008; Brackhahn/Brockmeyer 2004; Ostermeier 2004).

Die hierarchische Selbststeuerung gewinnt zunehmend an Bedeutung. Die Rolle der Schulleitung wird stärker in den Mittelpunkt gerückt (Fullan 1996, 2001; Wissinger 2000), aus der School-Effectiveness- und School-Improvement-Forschung (z. B. Mortimore 1998; Sammons 1999; Scheerens 2000; Wissinger 2007) gibt es zudem zahlreiche Hinweise auf die Effekte der Leitungsebene auf die erzielten Ergebnisse einer Schule.

Problematisch erscheint aber in diesem Zusammenhang der durch diese Entwicklung auf die unteren Ebenen des Systems verlagerte Druck, der Führungs- und Managementkompetenzen sowie veränderte Arbeitsroutinen von allen Beteiligten erwartet, ohne dass diese im Rahmen der Ausbildung erworben worden oder Teil des Rollenverständnisses dieser Personen wären (Wissinger 1994, 2007: 122).

Schließlich bleibt die Veränderung hin zu einem neuen Steuerungsmodell im Prozess stecken, wenn diese Entwicklungen nicht auf allen Ebenen des Schulsystems verankert werden (vgl. Abbildung 2):

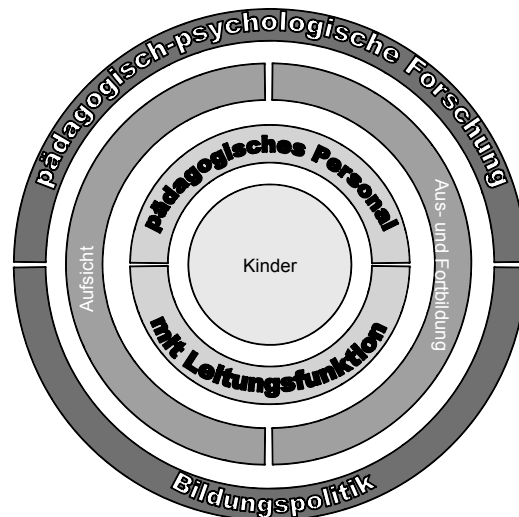


Abbildung 2: Zielgruppen veränderter Steuerung im Bildungssystem (angelehnt an Jäger/Prenzel 2005: 170)

Unmittelbaren und ausdauernden Kontakt haben in diesem Zwiebelschalenmodell nur die direkt aneinander angrenzenden Akteure. Bildungspolitik wirkt sich beispielsweise über Rahmenentscheidungen zu strukturellen Fragen oder über Mittelzuweisungen auf das Handeln der Lehrkräfte aus. Der Einfluss ist aber nicht unmittelbar, es sei denn, die hierarchischen Grenzen werden im Rahmen von gemeinsamen Projekten überbrückt. Pädagogisch-psychologische Forschung mag zwar von der Schulleitung rezipiert werden, der Rückkanal funktioniert jedoch ebenfalls nur im Kontext klar definierter, die jeweiligen Arbeitsfelder überspannender Projekte.

Ob dieses Überbrücken der Distanzen im gesamten System gelingt, ist derzeit noch offen. Zumindest gibt es Hinweise aus dem Umfeld des BLK-Programms SINUS bzw. SINUS-Transfer (Prenzel 2000; Prenzel/Brackhahn/Hertrampf 2002; SINUS-Projektgruppe 2003), dass außerhalb der im Projekt engagierten Akteure kaum weitere Personen der schulischen Unterstützungssysteme erreicht wurden (Jäger 2006).

Für TransKiGs stellt sich daher auch die Frage, inwieweit die konkreten Aktivitäten auf der Ebene des pädagogischen Personals mit denen der anderen Ebenen des Systems vernetzt sind. Welche Form des Austauschs findet statt? Welche Steuerungsimpulse werden gesetzt, welche wahrgenommen, welche umgesetzt?

Besondere Komplexität erfährt ja die Situation in TransKiGs dadurch, dass zwei Systeme mit unterschiedlicher Tradition, mit unterschiedlichen Steuerungsmodellen und Zielsetzungen zusammengebracht werden.

3.1.3 BILDUNGSPLÄNE IM KINDERGARTEN

Seit etwa fünf Jahren verändert sich im Kindergarten die Diskussion durch die Einführung der Bildungspläne. Der frühere Schwerpunkt der Betreuung wird durch diese Vorgaben und Richtlinien der Bildungspläne hin zu Erziehung und Bildung verschoben. Gleichzeitig bleiben aber die organisatorischen Prinzipien der Kindergärten erhalten. Die Umsetzung der Bildungspläne kann, anders als etwa im Schulrecht möglich, nicht durch administrative Vorgaben angeordnet werden.

In einer Zusammenschau der Bildungspläne hat Hebenstreit (2008) neben den inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden (pädagogische Ansätze, Selbstverständnis, Inhalte) auch die Aussagen zum Übergang

vom Kindergarten zur Grundschule zusammengefasst. Sie kommt dabei zu folgendem Schluss: „Die Gemeinsamkeiten zeigen sich darin, dass es die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule gibt, um angesichts der einheitlichen Bildungsbiographie den Übergangsprozess zu gestalten, aber es gibt Unterschiede darin, ob dies auf eine Auflösung frühpädagogischer und schulpädagogischer Grundlagen des Bildungsprozesses hinausläuft oder ob es angesichts der Entwicklungsunterschiede zwischen der frühen und der Schulkindheit notwendig Differenzen in den Bildungsinhalten und der Gestaltung der Bildungsprozesse geben muss.“ (Hebenstreit 2008: 126).

Mit anderen Worten: Es gibt auch in dieser Frage keinen Konsens in Deutschland. Einigkeit besteht allerdings darin, dass sich die Grundschule noch stärker auf die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder einstellen muss und ein Begriff wie „Schulreife“ der komplexen Ausgangslage nicht gerecht wird.¹ Stattdessen werden differenzierte Anforderungen an die Kindergärten herangetragen, welche Kompetenzen (vornehmlich im sozial-emotionalen Bereich) bei den Kindern zu entwickeln sind (Hebenstreit 2008: 127).

Mit den Bildungsplänen wird also eine verstärkte inhaltliche Außensteuerung (siehe Kap. 3.1.1) der Kindergärten angestrebt, die sich damit deutlich von der bisher vorherrschenden, vor allem an der Tradition der Jugendhilfe ausgerichteten finanziellen Steuerung – also der grundsätzlichen Frage der Zulassung einer Einrichtung und der Vergabe der Fördermittel aufgrund der Rahmenbedingungen einer Einrichtung (z. B. Qualifikation des Personals, angemessene Räumlichkeiten, Bedarf in der Kommune²) - unterscheidet.

Zusammengefasst werden die Interviews dahingehend auszuwerten sein, wie die inhaltliche Außensteuerung in der Praxis ausgeübt wird und welche Erkenntnisse aus dieser Steuerung für den Übergang zur Grundschule gewonnen werden.

3.2 QUALITÄTSMANAGEMENT IN SCHULE UND KINDER-/JUGENDHILFE

Qualitätsmanagement (QM) stellt sich – unter dem Blickwinkel der oben dargestellten allgemeinen theoretischen Perspektive nur als ein Teilelement der Steuerung dar. Qualitätsmanagement verstehe ich als Steuerungstechnik, nicht als grundsätzliche Steuerungsphilosophie. Sie ist das Mittel zum Zweck, eine externe Steuerung zu etablieren, Output und Prozess zu betrachten und Selbststeuerung mit Rechenschaftspflicht zu kombinieren.

Schulen und Kindertagesstätten stehen im Hinblick auf Qualitätsmanagement vor ähnlichen Aufgaben. Qualität muss zunächst definiert, Prozesse des Messens und Entwickelns müssen danach etabliert werden.

¹ In der Fachdebatte wird der Begriff der Schulreife mehrheitlich abgelehnt, da er mit einem überholten Reifungskonzept operiert (vgl. Tietze 2006). Durchgesetzt hat sich in den letzten Jahren ein Konzept von Schulfähigkeit, das davon ausgeht, dass Schulfähigkeit im Zusammenwirken von Kind, Familie, Kindergarten und Grundschule entsteht (Kammermeyer 2004). Dies schlägt sich auch in den Bildungsplänen nieder: „Programmatisch spricht man davon, dass nicht das Kind reif für die Schule, sondern die Schule reif für das Kind sein muss.“ (Hebenstreit, 2008: 126)

² Private Kindertageseinrichtungen können auch ohne diese Fördermittel betrieben werden, solange das Kindeswohl nicht gefährdet ist. Die finanzielle Steuerung ist also auch nur eingeschränkt wirksam. Auf die genauen gesetzlichen Vorschriften kann jedoch in diesem Text nicht weiter eingegangen werden.

Dennoch zeigen sich bei beiden Systemen deutliche Unterschiede – was aber nach den Ausführungen im Kapitel 3.1 nicht überraschen sollte.

3.2.1 QUALITÄTSMANAGEMENT IN DER SCHULE

In Schulen wird Qualitätsmanagement unter verschiedenen Gesichtspunkten durchgeführt. Zum einen gab es auch schon zur Zeit der reinen Input-steuerung unterschiedliche Ansätze zur Qualitätskontrolle der Schulen. So beobachtete und bewertete der Schulrat bei sporadischen Besuchen Unterricht, Länder mit zentralen Abschlussprüfungen erhielten Informationen über den Leistungsstand bezogen auf die gestellten Aufgaben, Ausbildungsvorgaben wurden durch Seminarlehrkräfte überwacht und beurteilt.

Alle diese Maßnahmen werden aber den heutigen Ansprüchen an Qualitätsmanagement kaum gerecht, da beispielsweise die systematische Entwicklung und die Dokumentation der Fortschritte fehlen.

Das Thema Schulqualität wird schon lange diskutiert: in den 1970er-Jahren vor allem unter der Perspektive des Systems, später dann auch mit dem Fokus auf die einzelne Schule als Handlungsort (z. B. Fend 1986; Tillmann 1989). Seit etwa zehn Jahren sind interne und externe Evaluation als Basis für (vornehmlich) interne Entwicklungsprozesse Gegenstand der Literatur. Das BLK-Programm zur Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen gab bereits 1999 dem Gedanken der Qualitätsentwicklung eine länderübergreifende Plattform (Brockmeyer 1999). Die Ergebnisse der Evaluation dieses Programms zeigten eine große Heterogenität (Prenzel/Jäger/Reese/Drechsel 2004), wobei die Offenheit der Aufgabenstellung, die diese Heterogenität begünstigte, bei mangelnder Zielorientierung der einzelnen Schulen auch negative Konsequenzen hatte. Generell sind berufliche Schulen aufgrund der Nähe zur freien Wirtschaft die Vorreiter bei der Einführung von Qualitätsmanagement.

Im Rahmen dieses Programms wurden Materialien zur internen Weiterentwicklung von Schulen veröffentlicht (Helmke 2003; Rolff 2001). In dieser Tradition stehen auch zusammenfassende Werke und Ratgeber, z. B. von Holtappels (2003) oder Reese (2007). Welche Form des Qualitätsmanagement konkret eingeführt wird, ist aus der Steuerungsperspektive zweitrangig, solange es ein Verfahren mit anerkannter Güte ist. Im Praxishandbuch von Reese werden unterschiedliche Qualitätsmanagement-Systeme und deren praktische Einführung erläutert.

Diese internen Entwicklungsansätze treffen auf die zunehmende externe Steuerung, etwa mithilfe von Bildungsstandards (Klieme et al. 2003), Vergleichsarbeiten, Schulinspektion und ähnlichen Kontrollinstrumenten. Inwieweit die gesteigerte externe Steuerung auch mit einer verbesserten internen Entwicklung korrespondiert, bleibt derzeit noch offen.

3.2.2 QUALITÄTSMANAGEMENT IN KINDERTAGESSTÄTTEN

Der Ansatz für Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten findet zunächst durchgängig auf der Ebene der jeweiligen Träger – meist Kommunen, Wohlfahrtsverbände und Kirchen – statt.

Die Einführung auf breiterer Basis verläuft zeitlich parallel zu den Entwicklungen in der Schule – es gibt allerdings keine zentralen Akteure dieses Prozesses in der Administration. Während beispielsweise eine Internetrecherche der Begriffe Qualitätsmanagement und Schule neben Dienstleistern und Publikationen vor allem auf Kultusministerien und angegliederte Institute verweist, bringt die Suche nach der Kombination von Qualitätsmanagement und Kindertagesstätte vor allem Hinweise auf Träger von Kindertagesstätten und deren Qualitätskonzept.

Die Interviews mit den Akteuren aus den einzelnen Systemen könnten über die Motivation für QM weiteren Aufschluss geben und zusätzlich Hinweise liefern, ob und wie die unterschiedlichen Verbreitungsmuster zwischen den Systemen übertragbar sind.

3.3 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM INNOVATIONSTRANSFER

Transfer von Innovationen stellt, gerade unter den durch die Systemtheorie begründeten schwierigen Bedingungen, eine spannende Aufgabe dar. Vor kurzem wurde der aktuelle Stand der Transferforschung in zwei Expertisen für das BMBF zusammengestellt. Der erste Beitrag nimmt dabei die bestehenden Entwicklungsprogramme und die dort abgeleiteten Transferbedingungen in den Blick (Nickolaus/Ziegler/Abel/Eccard/Aheimer 2006); die zweite Expertise (Gräsel/Jäger/Willke 2006) fasst aus einer theoretischen Perspektive die internationalen Entwicklungen, die systemtheoretisch begründeten Hemmnisse und den individuellen Entscheidungsprozess zusammen, um zu erklären, weshalb Transfer unwahrscheinlich, aber möglich ist.

Nachfolgend gehe ich auf den letzten Aspekt näher ein und skizziere damit die psychologischen Seiten der oben bereits angerissenen Akteurtheorie. Zunächst wird aber der Begriff „Transfer“ genauer definiert (ausführlich bei Jäger 2004).

3.3.1 KLÄRUNG DES BEGRIFFS „TRANSFER“

Drei Begriffe werden im Zusammenhang mit der Verbreitung von Ideen und Programmen immer wieder gebraucht: Dissemination, Diffusion und Transfer.

„Dissemination“ ist ein Begriff, der gerade in Modellversuchsprogrammen sehr häufig verwendet wird. Dies überrascht etwas, beschreibt doch nach dem Duden-Fremdwörterbuch dieser Begriff vor allem die Verbreitung von Seuchen. Über den Umweg der englischen Sprache taucht Dissemination nun auch in der Bedeutung einer allgemeinen Verbreitung im Kontext von Schulentwicklung auf. Dissemination ist dabei eine geplante Form der Verbreitung, die aus der Makroebene, der Sicht auf das Gesamtsystem, gesteuert wird. Dissemination erfolgt also zunächst in der Tradition der hierarchischen Steuerung.

Eine etwas andere Sichtweise auf die Verbreitung wird mit dem Wort „Diffusion“ assoziiert. Wenn Ideen und Erkenntnisse diffundieren, dann handelt es sich dabei um eine ungeplante Verbreitung. Diffusion ist ein Phänomen, dass ebenfalls aus einer Sicht der Distanz, einer Betrachtung des Gesamtsystems Schule, beschrieben wird; hier gibt es jedoch keine steuernde Instanz. Vielmehr verbreiten sich Ideen durch informelle Kontakte, beispielsweise aufgrund der hohen Nutzenerwartung, die eine neue Unterrichtsmethode verspricht. Diffusion geschieht im Grunde trotz des Fehlens jeglicher bewusster Steuerung in einem Veränderungsprozess.

„Transfer“ verstehe ich analog zu dem Begriff, wie er beim Lernen verwendet wird, auf einer individuellen Ebene, also beispielsweise zwischen zwei Gruppen eines Kollegiums oder zwischen zwei Schulen. Transfer ist der Prozess, innerhalb dessen von der einen Einheit zu der anderen Einheit eine Idee weitergeleitet wird. Hier wird also vor allem die Mikro- bzw. Mesoebene betrachtet. Auswirkungen auf die Makroebene (das Schulsystem als Ganzes) sind zwar zu erwarten, die relevante Steuerung der Verbreitung findet jedoch im Kleinen statt. Diese Steuerung ist also eine Aufgabe, die nur aus der Perspektive des Rezipienten, d. h. des Transferziels, erfolgreich zu leisten ist. Die erste Frage ist daher nicht,

wie der Transfer aus der Sicht eines Senders gestaltet werden muss, sondern, was zur Akzeptanz einer Innovation beim Empfänger führt. Die Elemente des Aushandelns, der Abstimmung, also der Handlungskoordination, werden zwischen dem Sender und dem Empfänger der Innovation wichtig.

3.3.2 WAS BEWEGT MENSCHEN DAZU, EINE INNOVATION ANZUNEHMEN?

Einige Innovationen verbreiten sich auch ohne zentrale Steuerung oder absichtliche Förderung. Eine Entwicklung, deren Nutzen für viele Menschen unmittelbar einsichtig ist, wird selbst gegen erheblichen Widerstand Verbreitung finden. Man denke hier beispielsweise an die enorme Popularität, die Musik- und Filmtauschbörsen im Internet in kurzer Zeit gewonnen haben, obwohl deren juristische Bewertung diese stets an den Rand der Legalität stellte. Die Omnipräsenz der Mobiltelefone ist ein weiteres Beispiel für eine Innovation, deren Verbreitung zwar von vielen Seiten unterstützt, nie jedoch zentral gesteuert wurde. Der Nutzen eines Mobiltelefons wird zwar schnell klar, doch erst ab einem bestimmten Preis sowie einer relativen Größe des Mobilfunknetzes wurden Mobiltelefone in Deutschland zum Massenphänomen. Kosten und Nutzen standen also irgendwann für einen immer größeren Teil der Bevölkerung in einem günstigen Verhältnis – und die Verbreitungsdichte selbst trug positiv zu der Entwicklung bei.

Die Erkenntnisse dieser Forschung wurden in der Diffusionstheorie (Rogers 2003) zusammengefasst. Diese Theorie macht dabei sowohl Aussagen zum generellen Ablauf einer Verbreitung (unabhängig vom jeweils verbreiteten Inhalt) als auch zum individuellen Entscheidungsprozess einer Person im Rahmen der Akzeptanz einer Innovation.

Allgemeiner Ablauf der Verbreitung einer Innovation

Die Diffusionstheorie wurde entwickelt, da bei der Untersuchung der Verbreitung von Innovationen unterschiedlicher Bereiche (z. B. von Medikamenten, Saatgut, Nachrichten oder eines Mathematik-Curriculums) stets dasselbe Muster gefunden wurde. Trägt man die Verbreitungshäufigkeit (z. B. die Anzahl der Mobilfunknutzer) auf einer Zeitachse ab, dann resultiert daraus eine s-förmige Kurve mit einem flachen Beginn, einer steilen Mittelsektion sowie einem wieder abflachenden Ende, wenn sich die Kurve der maximalen Verbreitung der Innovation in der jeweiligen Population annähert. Wie diese Kurve im Einzelfall, d. h. für eine einzelne Innovation, aussieht, hängt von Details dieser Innovation ab. Als mögliche Faktoren werden unter anderem die Attraktivität der Innovation oder der Grad der Vernetzung der Zielgruppe genannt.

Eine jede Diffusionskurve hat einen Bereich, innerhalb dessen die anfangs flache Kurve plötzlich steil ansteigt. Dieser steile Anstieg bedeutet, dass die Innovation sich nun selbst trägt, beispielsweise dadurch, dass aufgrund einer engen Vernetzung der Zielpersonen sowie einer attraktiven, nutzbringenden Idee sich eine Art Schneeballeffekt der Verbreitung einstellt.

Individueller Entscheidungsprozess der Akzeptanz einer Innovation

Wie kommen nun Menschen dazu, eine neue Idee, eine neue Unterrichtsmethode zu akzeptieren? In der Diffusionstheorie wird die Übernahme einer Innovation, also der Transfer von Erkenntnissen aus der Perspektive einer Zielperson analysiert und als ein Entscheidungsprozess beschrieben. Ob Erkenntnisse der Schulentwicklung sinnvoll sind, wird

somit nicht in den Projektschulen oder im Ministerium entschieden, sondern in den Schulen, die diese Erkenntnisse akzeptieren, übernehmen und anwenden. Dieser Entscheidungsprozess umfasst nach Rogers (2003) sechs Schritte.

An erster Stelle steht dabei die Entscheidung über die inhaltliche Relevanz. Wird die Innovation nicht als relevant eingestuft, dann entfällt ein wesentlicher Grund für deren Akzeptanz. In diesem Schritt des Prozesses entscheidet sich, wie viel Aufmerksamkeit die Innovation bekommt; eine inhaltliche Bewertung ist damit noch nicht verbunden. Die Einschätzung der inhaltlichen Relevanz kann zwar durch einen äußeren Druck zur Veränderung (z. B. durch ein bereits aktives Kollegium, durch ministerielle Vorgaben) beeinflusst werden, hier sind jedoch auch negative Einflüsse auf die individuelle Veränderungsmotivation denkbar.

An zweiter Stelle fließen in diesen Entscheidungsprozess Charakteristika des Entscheidenden ein. Dies betrifft z. B. die allgemeine Veränderungsbereitschaft oder das Ausmaß und die Qualität der Vernetzung und des Austauschs im Kollegium.

Der dritte Schritt im Entscheidungsprozess betrifft nun die inhaltliche Bewertung der Innovation: Welche Vorteile hat diese neue Handlungsweise gegenüber bisherigen? Wenn in der individuellen Einschätzung der Nutzen der Innovation nicht deutlich wird, dann fehlt ein wesentlicher Antrieb für die Umsetzung und Anwendung.

Nun lautet an vierter Stelle die Frage: „Ist die Innovation kompatibel zum bisherigen Handeln?“ Gerade im Hinblick auf Veränderungen in Schulen droht an dieser Stelle ein Scheitern des Transfers, falls mit einer Entscheidung für die Innovation gleichzeitig eine Abwertung aller bislang praktizierten Verhaltensweisen verbunden ist. Zudem muss die Innovation auch angewandt werden können, d. h., in den Zielkontexten müssen die Kompetenzen vorhanden sein, um das veränderte Curriculum, die veränderte Erziehungsmethode etc. einsetzen zu können.

Im fünften Entscheidungsschritt wird die Frage nach der Erfahrbarkeit der Innovation in einem kleinen Rahmen gestellt. Sind also Auswirkungen z. B. der geänderten Unterrichtsmethode anderswo beobachtbar oder kann diese möglicherweise selbst in einem geschützten Umfeld getestet werden? Spätestens nach diesem Schritt fällt die Entscheidung über die Akzeptanz der Neuerungen.

Im sechsten und letzten Schritt wird die Entscheidung anhand der persönlichen Erfahrungen seit der Entscheidung für oder gegen die Akzeptanz und Anwendung der neuen Erkenntnisse überprüft. Erst wenn diese Hürde genommen ist, ist der Transfer der Erkenntnisse erfolgreich verlaufen.

3.3.3 FÖRDERLICHE (STRUKTUR-)MERKMALE FÜR DIE VERBREITUNG VON INNOVATIONEN

Ausgehend vom allgemeinen Muster der Verbreitung einer Innovation sowie dem dahinter stehenden individuellen Entscheidungsprozess können nun Einflussfaktoren auf den Transfer in drei Aspekten unterschieden werden: Inhalt, Person und Struktur.

Inhalt

Einige Entwicklungen besitzen eine so hohe inhaltliche Anziehungskraft, dass die Verbreitung bzw. der Transfer auch ohne weitere Unterstützung geschieht. Die Bewertung der inhaltlichen Relevanz der Innovation, d. h.

der erwartete Nutzen, der durch die Innovation erzielt wird, gibt entscheidende Impulse für deren Akzeptanz und Umsetzung. Die wahrgenommene inhaltliche Relevanz ist auch aus der Sicht der Motivations- und Interessentheorie ein bestimmender Faktor (Krapp/Prenzel 1992).

Person

Zwei Aspekte sind bei der Betrachtung der an Transferprozessen beteiligten Personen bedeutsam: Sind die beteiligten Personen erstens motiviert, aktiv an der Verbreitung mitzuwirken, und besitzen sie zweitens auch die Kompetenz, dies zu tun. Eine Erweiterung der Kompetenz der Lehrkräfte, beispielsweise zur Anleitung von Gruppenarbeit, ist im Rahmen einer Schulung gut möglich, sofern die betroffenen Personen motiviert sind, sich mit diesem Thema zu befassen. Motivationsunterstützung ist jedoch nicht anhand einer einzelnen Schulung möglich. Nach Deci/Ryan (1993) sind dazu unterstützende Aktivitäten in drei Bereichen nötig: Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung sowie soziale Einbindung.

Struktur

Unter Struktur verstehe ich hier die Gestaltungsmerkmale des Arbeitsumfelds, die den Transfer beeinflussen. Orientiert man sich an Erkenntnissen der Projektmanagementforschung (z. B. Lechler 1997), dann zeichnen sich erfolgreiche Projekte durch eine transparente Planung und Zieldefinition, durch eine gute Kommunikation und Kooperation der Beteiligten sowie durch eine verlässliche Unterstützung durch das Top-Management aus. Da Entwicklungsvorhaben ebenfalls häufig in Projektstrukturen stattfinden, sollten die Erkenntnisse der Projektmanagementforschung also auch hier gelten.

3.3.4 DAS WELLENMODELL DES TRANSFERS IN SCHULENTWICKLUNGSPROJEKTEN

Die drei Aspekte Inhalt, Person und Struktur wirken jedoch nicht isoliert voneinander, sondern müssen vielmehr im Zusammenhang betrachtet werden. Diesen Zusammenhang der Bereiche habe ich als Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten veranschaulicht:

Inhalt, Person und Struktur bilden dabei zusammen eine Einheit, die ich als Kontext bezeichne. Transfer findet somit statt, wenn Erkenntnisse aus einem Kontext A in einen anderen (Kontext B) übertragen werden. Die beiden Kontexte unterscheiden sich dabei in einem oder mehreren der sie konstituierenden Bereiche. Beispielsweise umfasst Kontext B andere Personen; möglich wäre auch, dass dieselben Personen einen Inhalt in einer neuen Struktur (Fachbereich, Schule etc.) anwenden. In TransKiGs stellt sich also die Frage, wie beispielsweise Ideen, die im Bereich der Kindertagesstätten entwickelt wurden, an Schulen übertragen werden können. Personen und Strukturen unterscheiden sich deutlich, der Inhalt wird somit im Zielkontext neu konstruiert und auf die dortigen Bedürfnisse angepasst werden.

Einflussfaktoren auf den Transfer können nun an den Schnittstellen der einzelnen Bereiche identifiziert werden. So weist die Verbindung von Person und Inhalt beispielsweise auf Motivation und Kompetenz als wesentlichen Einflussfaktor hin. Aus der Verbindung von Inhalt und Struktur kann auf Ziele und Steuerung geschlossen werden. Die Schnittstelle von Person und Struktur definiert die Bedeutung von Kooperation und Führung im Rahmen des Transfers. In allen Bereichen kann und sollte Transfer gefördert werden, beispielsweise durch die Klärung der inhaltlichen

Relevanz der Entwicklung, durch Motivationsunterstützung im Rahmen der Einführung sowie durch professionelles Projektmanagement. Eine Unterstützung durch Personen, die sowohl mit dem Fachthema als auch mit der Zielgruppe vertraut sind (sog. „Change Agents“), erscheint dabei sinnvoll.

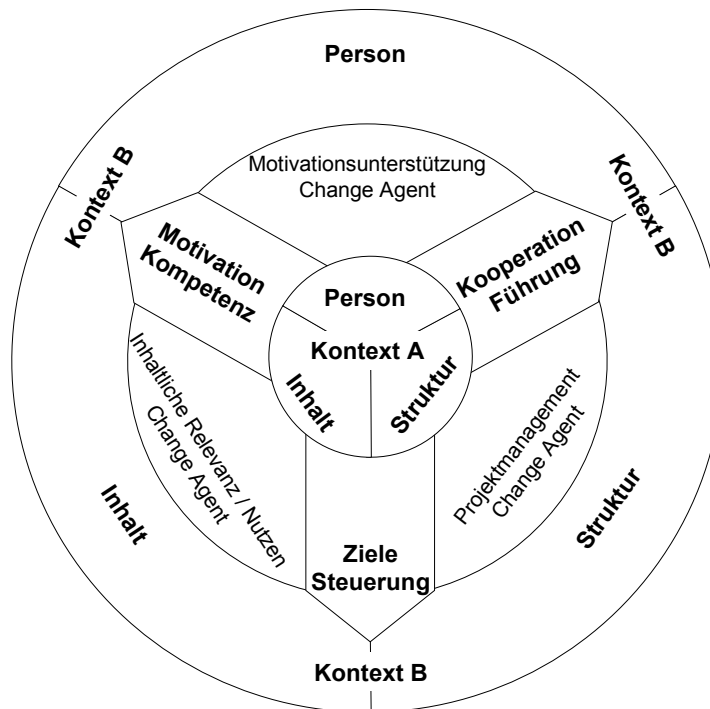


Abbildung 3: Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten (Jäger 2004: 126)

3.4 ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN PERSPEKTIVEN

In den drei vorhergehenden theoretischen Kapiteln wiederholen sich, trotz der völlig unterschiedlichen Herkunft der Ansätze, einige Ideen und Themen. Diese Aspekte erscheinen für die Frage nach der Verbesserung der Koordination von Kita und Grundschule und eine weitergehende Umsetzung der Ergebnisse aus TransKiGs besonders ertragreich.

Alle drei Themengebiete zeigen den aktuellen Erkenntnisstand zur Steuerung von Organisationen und Systemen. Sie beleuchten das Spannungsfeld zwischen Handlungsspielräumen und Verantwortung, das eine Verlagerung von Steuerungsmacht auf die operative Ebene in der Administration mit sich bringt. Sie geben Auskunft über die professionelle Weiterentwicklung der einzelnen Einheit sowie des Systems als Ganzem. Und sie beschreiben, wie organisatorische und strukturelle Veränderungen in den einzelnen Systemen effektiv bewältigt werden können.

Von Akteuren, die in herausgehobener Position in der jeweils zuständigen Administration tätig sind, sollten also klare Bezüge zu diesen Themen hergestellt werden. Daher werden im Rahmen der Interviews mit den Expertinnen und Experten (siehe Kap. 4) und der qualitativen Auswertung dieser Gespräche die folgenden Aspekte – entweder als direkt angesprochenes Thema im Interview oder als Auswertungsraster für die Gespräche – in den Vordergrund gerückt.

Im Einzelnen sind dies:

- Werte und Normen: Die Kommunikationsfähigkeit von Akteuren unterschiedlicher Systeme wird durch geteilte Werte und Normen

gefördert, während einander widersprechende Werte Kommunikation erschweren.

- Nutzen und Ziele: Wenn für die Akteure ein Nutzen erkennbar ist und die Ziele nachvollziehbar sind und geteilt werden, werden Verbreitungsprozesse begünstigt. Welchen Hinweis gibt es also auf geteilten Nutzen in beiden Systemen?
- Vernetzung/Kommunikation: Sprechen die Akteure unterschiedliche Sprachen, verwenden sie also mehrdeutige Begriffe, gibt es Hinweise auf Missverständnisse oder Unverständnis der anderen Sichtweise?
- Markt/Verhandlung/Angebot und Nachfrage: Wie funktionieren Abstimmungsprozesse? Wie werden Konflikte gelöst?
- Hierarchiegefälle: Gibt es Anzeichen für systematische Bevorzugung oder finden Absprachen auf Augenhöhe statt. Wann wird angeordnet, wann verhandelt?
- Neukonstruktion im Zielkontext: Gibt es die Bereitschaft und die Kompetenz, die erhaltenen Ideen im eigenen Kontext anzupassen und anzuwenden?

Daneben werden die aus den Interviews erhaltenen Informationen in einem bottom-up verlaufenden Prozess entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst (vgl. Abbildung 4 im folgenden Kapitel).

4 VORGEHENSWEISE

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Praxis der Administration der an TransKiGs beteiligten Länder im Hinblick auf die im Modul 4 aufgeworfenen Fragen (siehe Kap. 2) zu erfassen. Es geht also nicht um die kreative Ideenfindung aus der Perspektive der Wissenschaft, sondern um die Beantwortung der Fragen vor dem Hintergrund des Machbaren und Möglichen.

Als Expertinnen und Experten werden die in den an TransKiGs beteiligten Ländern für die Umsetzung bzw. Steuerung der politischen Vorgaben zuständigen Personen in Ministerien und Landesinstituten angesprochen. Es wird erwartet, dass diese Personen neben dem Überblick über die theoretischen Diskussion vor allem eine fundierte Aussage zur Umsetzbarkeit der Vorschläge sowie zu den erreichten Erfolgen und erfahrenen Problemen treffen können.

Um das Feld der möglichen Antworten hinreichend offen zu gestalten, wird als Methode eine Interviewstudie gewählt. So können anhand eines Leitfadens thematisch fokussierte und gleichzeitig individuell durch die Situation des Gesprächspartners bestimmte Ergebnisse festgehalten werden.

Nachfolgend wird die Vorgehensweise von der Vorbereitung der Studie bis zur Auswertung der Daten erläutert.

4.1 VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Die grundlegenden Informationen zur Aufklärung der im Modul 4 aufgeworfenen Fragen werden durch eine Interviewstudie mit Expertinnen und Experten aus den beteiligten Ländern gewonnen. Als Expertinnen und Experten scheinen vor allem die Mitglieder der Lenkungsgruppe von

TransKiGs geeignet. Folgende Gründe sprechen für dieses methodische Vorgehen:

Die zu befragende Zielgruppe muss sowohl im Hinblick auf strukturelle als auch auf inhaltliche Entwicklungen der Bildungspolitik die mit der Umsetzung und Verbreitung von TransKiGs verbundenen Aspekte überblicken. Personen aus der Lenkungsgruppe des Verbundprojekts, die gleichzeitig einen guten Überblick über die administrativ und politisch unterstützten Entwicklungen im Land haben, entsprechen dieser Beschreibung. Je Projekt sollten also zwei Personen angesprochen werden, um hier auch eine entsprechende Breite des Meinungsbilds zu erfassen.

Als Ergebnisse werden nicht nur bestehende Aktivitäten, Erfolge und Schwierigkeiten zusammengefasst, sondern auch zukünftige Pläne, bzw. die Vision für ein gemeinsam abgestimmtes Arbeiten von Kindergarten und Grundschule erarbeitet. Die Entwicklung dieser Vision erfordert eine fundierte Kenntnis des Forschungsstands und eine Reflexion der bisherigen Maßnahmen, Erfolge und Misserfolge. Da gerade auch die politische Umsetzbarkeit der Vision eingeschätzt werden soll, sind Personen aus der Forschungsgemeinde weniger aussagefähig als Personen aus der oberen Bildungsadministration.

Das methodische Vorgehen muss außerdem einerseits den Blick auf die im vorherigen Kapitel aus theoretischen und empirischen Arbeiten als relevant erkannten Punkte lenken und andererseits flexibel auf die Informationen der Expertinnen und Experten anzupassen sein. Damit bietet sich ein halbstrukturiertes Interview als Methode an, da hier flexibler als bei Fragebogenstudien auf die einzelnen Gesprächspartner eingegangen werden kann. Gleichzeitig sichert ein Interviewleitfaden die ausgewogene Betrachtung der einzelnen Themen. Der Leitfaden befindet sich im Anhang dieses Textes (Kap. 7.1).

Die Interviewpartner wurden mit Unterstützung der Koordinierungsstelle von TransKiGs für die Gespräche gewonnen. Ursprünglich waren Einzelinterviews geplant; auf Anregung einiger Gesprächspartner wurde dieser Plan in mehreren Fällen zugunsten von Gruppeninterviews geändert. Diese Anregung wurde aufgegriffen, auch wenn dadurch eine gegenseitige Beeinflussung der Gesprächspartner zu erwarten war. Andererseits wurde diese Anregung nicht einseitig getroffen, sondern spiegelte die intensive inhaltliche und organisatorische Abstimmung zwischen den Bereichen Kinder-/Jugendhilfe und Grundschule auf administrativer Ebene wider.

Die Interviews wurden vor Ort bei den jeweiligen Gesprächspartnern vom Autor durchgeführt und zur weiteren Analyse aufgezeichnet. Die Zustimmung der Gesprächspartner zu dieser Vorgehensweise wurde in jedem Fall eingeholt.

Die Interviews wurden ab Juli 2008 durchgeführt, die ersten Ergebnisse der gesamten Studie wurden für das Frühjahr 2009 angekündigt.

4.2 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

Die Mitschnitte der Gespräche mussten zunächst für die weitere Analyse aufbereitet werden. Im Anschluss daran erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung, die einerseits aus den theoretischen Vorüberlegungen top-down abgeleitet, andererseits induktiv aus den Interviews bottom-up konstruiert wurde. Beide Vorgehensweisen werden nachfolgend ausführlicher erläutert (Kap. 4.2.2). Zunächst gehe ich noch auf die Vorbereitung der Inhaltsanalyse ein.

4.2.1 VORBEREITUNG DER INHALTSANALYSE

Die Interviews wurden jeweils mit dem Einverständnis der Gesprächspartner aufgezeichnet und anschließend durch studentische Hilfskräfte transkribiert. Diese Abschrift sollte den Wortlaut wiedergeben, ohne jedoch alle sprachlichen Details zu erfassen. Füllwörter, Stimmungsäußerungen und ähnliche Reaktionen der Gesprächspartner wurden nicht verschriftlicht, da diese für die inhaltsanalytische Auswertung nicht relevant sind.

Die Abschriften der Interviews wurden anschließend vom Interviewer Korrektur gelesen, um Fehler beim Übertragungsprozess zu beheben. Einige wenige Textpassagen waren allerdings mit so geringer Qualität aufgenommen – aufgrund von temporären Störgeräuschen oder extrem leiser Sprache, dass nicht in allen Fällen eine vollständige Mitschrift des Gesprächs möglich war. Diese Passagen wurden – sofern der Textinhalt insgesamt aus dem Zusammenhang klar wird – dennoch in die Analyse mit einbezogen; die unverständlichen Abschnitte wurden entsprechend gekennzeichnet.³

Zur weiteren Bearbeitung und Analyse wurden die Texte in das Programm MaxQDA 2007 (www.maxqda.de) überführt.

4.2.2 INHALTSANALYTISCHE AUSWERTUNG DER GESPRÄCHE

Die inhaltsanalytische Auswertung der Gespräche erfolgte in zwei Richtungen: Erstens wurden aus den im Kapitel 3 aufgeführten theoretischen Perspektiven erwartete Themen und Inhalte abgeleitet. Es sollte also überprüft werden, inwieweit durch das Handeln in der Administration die theoretischen Konzepte aufgegriffen und umgesetzt werden.

Die Herangehensweise an die Interviews verlief also theoriegeleitet und konfirmatorisch. Dieser Ansatz verspricht relativ schnelle und klar strukturierte Ergebnisse. Eine Gefahr dieser Herangehensweise besteht aber darin, dass wesentliche Aspekte, die von den Gesprächspartnern genannt wurden, nicht berücksichtigt werden, da sie nicht in das erwartete Auswertungsraster passen.

Aus diesem Grund wurde parallel eine zweite Auswertungsmethode in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2000) gewählt. Abbildung 4 zeigt den prinzipiellen Ablauf dieser Herangehensweise. Dabei wurden die Auswertungskategorien zwar theoriegeleitet, aber vor allem am Ausgangsmaterial orientiert entwickelt. Die theoretische Basis floss in den Interviewleitfaden (siehe Kap. 7.1) und damit in die Grobstruktur der Antworten ein. Aus diesen Antworten wurden dann induktiv Kategorien gebildet mit dem Ziel, häufig wiederkehrende Themen zu identifizieren und differenziert darzustellen. Selten angesprochene Themen erhalten bei dieser Vorgehensweise entsprechend weniger Gewicht.

Diese zweite Analyseform erfasst also die besonders hervorgehobenen Themen, läuft aber Gefahr, theoretisch bedeutsame, eigentlich zu erwartende Bereiche zu übersehen, falls diese kaum zur Sprache kommen.

Durch die Kombination beider Analyseverfahren lassen sich die jeweiligen Schwachstellen reduzieren, wobei allerdings der Bearbeitungsaufwand steigt.

³ Für die Darstellung der ausgewählten Zitate im Text wurde eine sprachliche Nachbearbeitung vorgenommen, die die Lesbarkeit verbessern soll.

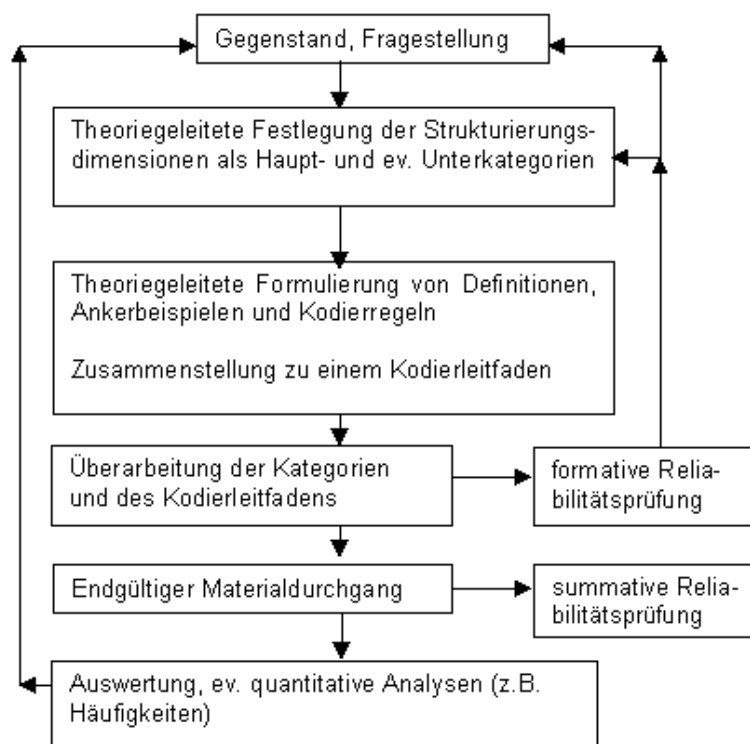


Abbildung 4: Inhaltsanalyse nach Mayring (2000)

Die Kategorien⁴ wurden nach dem ersten Durchlauf diskutiert und überarbeitet, sodass die Zuordnung der einzelnen Textpassagen sowohl im Sinne der Top-Down- als auch der Bottom-Up-Vorgehensweise trennscharf möglich wurde.

Die Qualität der Zuordnung zu den Kategorien wurde exemplarisch an einem Interview überprüft. Die Recodierung ergab bei insgesamt 293 codierten Einheiten 264 Übereinstimmungen; 23 Codes wurden ergänzt, d. h., diese wurden beim ersten Durchlauf noch nicht berücksichtigt, nur in sechs Fällen wurden bestehende Codes geändert. Insgesamt ergibt sich also eine gute Basis für die weitere Analyse der Daten.⁵

5 ERGEBNISSE DER INTERVIEWS

Die Aussagen der Expertinnen und Experten werden in diesem Abschnitt im Hinblick auf die Fragestellungen zusammengefasst. Die Struktur des Kapitels orientiert sich dabei an den in den Kapiteln 2 und 3.4 vorgestellten Themen von Modul 4 und deren theoretische Begründung.

Zum Einstieg in die detaillierte Auswertung befasse ich mich kurz mit der Expertenrolle der befragten Personen (Kap. 5.1). Im Anschluss daran werden die Aussagen zum Bildungskonzept und der Abstimmung zwischen Kita und Grundschule beleuchtet (Kap. 5.2). Qualitätsmanagement

⁴ Ein herzliches Dankeschön geht dabei einerseits an Frau Dr. Katrin Liebers und Herrn Kai Schmidt für die anregende Diskussion der frühen Varianten des Kategoriensystems sowie an Frau Dr. Claudia Kramer, Universität Erlangen, für die Mitarbeit bei der Formulierung des endgültigen Kategoriensystems.

⁵ Auf die Berechnung von Cohens Kappa – dem Quasi-Standard der Beobachterübereinstimmung – wurde verzichtet, da bei der vorliegenden Anzahl der Kategorien und der entsprechend dünnen Verteilung kein Mehrwert gegenüber dem einfachen Summenvergleich zu erwarten ist.

ist dabei ein besonders hervorgehobener Bereich (Kap. 5.3), der dann allgemein zu Steuerungsmechanismen überleitet (Kap. 5.4). Die Frage nach der Verbindlichkeit der Bildung steht im Zentrum des Kapitels 5.5. Den Abschluss bilden zwei Kapitel, die sich mit der strukturellen Umsetzung des Bildungskonzepts befassen – zum einen aus der Perspektive der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Kap. 5.6) und zum anderen im Hinblick auf Finanzierung und nachhaltige Umsetzung (Kap. 5.7).

Die Zusammenfassungen werden durch Zitate aus den Interviews illustriert, wobei die Zitate anonymisiert dargestellt werden (ggf. Perspektive des Interviewpartners K für Kindergarten/Jugendhilfe und G für Grundschule sowie die laufende Nummer des Absatzes bzw. des Zitates im Interviewtext in MaxQDA2007). Die ausführliche Darstellung und Erläuterung des Codierschemas zusammen mit der Häufigkeit der einzelnen Kategorien befindet sich im Anhang in Kapitel 7.2.

Zunächst also ein Blick auf die Rolle und Expertise der befragten Experten:

5.1 WELCHE EXPERTISE HABEN DIE BEFRAGTEN EXPERTINNEN UND EXPERTEN?

Das Ziel der Interviewstudie war es, Expertinnen und Experten, die einen Blick auf die aktuelle Bildungslandschaft in Kita und Grundschule haben und gleichzeitig Erfahrung in der administrativen Umsetzung von politischen Rahmensetzungen aufweisen, zu gewinnen. Die Informationen, die diese Experten in den Interviews offenlegten, weisen darauf hin, dass genau dieses Ziel erreicht wurde.

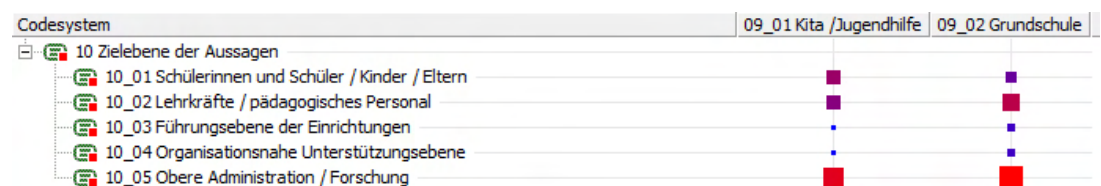


Abbildung 5: Welche Zielgruppen rücken die befragten Expertinnen und Experten ins Zentrum ihrer Aussagen? (Größere Quadrate symbolisieren eine höhere Häufigkeit)

So konzentrieren sich die Aussagen zunächst auf die Ebene der oberen Administration und Forschung (vgl. Abbildung 5), dann auf Lehrkräfte und pädagogisches Personal und schließlich auf Schülerinnen und Schüler sowie Eltern als Zielgruppen der Arbeit. Die Führungsebene der Einrichtungen und die darüber oder daneben liegende Unterstützungsebene (z. B. Schulaufsicht, Netzwerke, Multiplikatoren etc.) werden nur selten thematisiert. Diese Aufteilung ist zudem weitgehend unabhängig von der Perspektive (Kita oder Grundschule).

Inhaltlich behandeln die Aussagen häufig Machbarkeit und Abläufe einzelner Ansätze.

„Wir haben wirklich exzellente Beispiele einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule. Wir haben Schulen, die kooperieren mit zwei Kitas, wir haben Schulen, die kooperieren im ländlichen Raum mit fünf oder mehr Kitas. Das macht deutlich, was für aufwändige Abstimmungsprozesse erforderlich sind. Jetzt geht es darum, einen Transfer und Implementationsprozess [...] zu planen. Erste Schritte sind überlegt.“ (G: 450-451)

„Ich denke, die größten Widerstände [...] kamen von den Lehrkräften und nicht von den Eltern. Obwohl es am Anfang sicher auch für die Eltern zunächst einmal ungewohnt war: Man kennt ja die eigene Schulzeit, wie es früher war. Das war sicher auch für Eltern gewöhnungsbedürftig, aber ich denke, bei denen gab es nicht so Riesendiskussionen.“ (G: 685-686)

Die Expertinnen und Experten äußern Skepsis über visionäre Themen und insbesondere deren Umsetzung, sie thematisieren Schwierigkeiten und gehen detailliert auf Ablaufschritte ein (siehe Kap. 5.2, insbesondere Abbildung 7 und die dazu gehörende Erläuterung).

Dies alles geschieht vor dem Hintergrund eines fundierten theoretischen Bildes, eines breiten Wissens um pädagogische Konzepte und Theorien sowie einer durchaus auch (selbst-) kritischen Bestandsaufnahme der Umsetzung dieser Konzepte:

„Es geht um persönliche Kompetenzen, um Sachkompetenzen, soziale und lernmethodische Kompetenzen. Und die Kompetenzen sind schon so orientiert, dass sie die Ziele des Kindes berücksichtigen, also die Erkenntnisziele, die Erkundungsziele des Kindes [...].“ (K: 571).

„Das Bildungskonzept der Grundschule sieht Folgendes vor: Wir haben KMK-Bildungsstandards für die Hauptfächer, die am Ende der Klasse vier erfüllt sein müssen. Insofern orientiert sich das Konzept an den Bildungsstandards. Es gibt Rahmenlehrpläne, die klare Strukturen vorgeben [...]. Das Bildungskonzept, das dahinter steht, besagt, dass die Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren für ihr Alter kompetent sind, aber Unterstützung und Begleitung brauchen, um diese Kompetenzen auszubauen und weiterzuentwickeln. Das sind die Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen, das sind Kompetenzen im sozialen Bereich und natürlich auch in den jeweils anderen Fächern. Da hat sich das Verständnis von Bildung verändert. Das Verständnis in den naturwissenschaftlichen Fächern ist inzwischen ein anderes, es geht nicht mehr darum, nur bestimmte Aufgaben zu beherrschen, sondern darum, Denkweisen zu verändern, Denkweisen umzusetzen und anzuwenden.“ (G: 829)

„Um es aus der Perspektive eines Kindes zu betrachten: Das Kind im Alter von fünf Jahren als Kategorie für ein noch nicht schulpflichtiges Kind und im Alter von sechs Jahren als Kategorie für ein schulpflichtiges Kind lernt vom Prinzip her nicht grundsätzlich anders, abgesehen davon, dass Altersfortschritte natürlich auch Veränderung bedeuten. Aber die Aneignung von Welt oder der Wissenszuwachs, der Wissensdurst, die Lernprozesse sind nicht grundsätzlich anders. Insofern ist es aus einer lernpsychologischen Perspektive schon spannend, diesen Block bis zu zehn Jahren stärker als einen gemeinsamen Prozess zu betrachten. Jetzt kann man natürlich aus schulischer Sicht sagen, wir könnten noch acht- bis zwölfjährige Kinder nehmen, aber bei uns geht es jetzt konkret um die Frage des Übergangs im weitesten Sinne.“ (G: 1499)

Was die Experten allerdings häufig skeptisch sehen, sind die Chancen auf eine schnelle und reibungslose Einführung der Konzepte. Dies wird mit Blick auf die Veränderungsbereitschafts des Systems, auch wenn die Akteure ja eine nicht unerhebliche Rolle spielen, eher zurückhaltend beurteilt:

„Nein, das hört nicht an den Bundesgrenzen auf. Traditionell ist in Deutschland noch die Vorstellung vorherrschend, dass Kinder in homogene Gruppen zusammengeführt werden, um besser gefördert werden zu können.“ (G: 359)

„Die größten Bremsen, wenn ich das mal vorsichtig ausführen darf, sind die bestehenden Verwaltungsstrukturen, die sozusagen darauf konditioniert sind [...], das bestehende System stabil zu halten. Das ist ihre Rolle, das bestehende System zu finanzieren, stabil zu halten.“ (G: 1272)

„Ehrlich gesagt, können wir das im Moment überhaupt nicht sagen, weil wir den Elementar- und Grundschulbereich so umstrukturieren, da kann man überhaupt keine Prognose wagen. Also, das was ich mir wünsche schon, aber was auf der politischen Ebene diskutiert wird, ist ein Hin und Her.“ (G: 1221)

„Ob das wirklich tragfähig ist, muss man mal absehen. Im Gesetz steht drin, dass im Jahre 2011 die Wirkungen des Gesetzes zu überprüfen sind. Und ob das jetzt Einmaleffekte sind, ob das wieder alles verpufft, das ist etwas, was wir uns in zwei oder drei Jahren angucken wollen.“ (K: 1674)

Eine vorbehaltlos optimistische Betrachtung des Prozesses entspräche auch nicht der Rolle in der jeweiligen Administration, bei der es um die realistische Einschätzung des Machbaren, um die Umsetzung politischer Weichenstellungen und kritisches Diskutieren von Ideen geht. So werden die Prozesse insgesamt eher vorsichtig beurteilt, Daten gesammelt und endgültige Urteile vermieden.

Somit liefert die Auswertung dieser Interviews auch keine neuen, außergewöhnlichen Ideen zur Gestaltung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule, sondern gibt eine Einsicht in den Entwicklungsprozess einer Zusammenarbeit über unterschiedliche historisch gewachsene Strukturen hinweg und berichtet über tatsächlich stattfindende Annäherung in der grundsätzlichen Betrachtung.

Gleichzeitig legen die Aussagen die immer noch bestehenden Unterschiede zwischen Kita/Jugendhilfe und Grundschule im Hinblick auf Steuerung, Qualitätsmanagement und Finanzierung sowie die weiteren Bereiche, die in Modul 4 von TransKiGs angesprochen worden sind, offen.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Antworten aus den Interviews auf diese sechs Themen des Moduls 4 von TransKiGs bezogen.

5.2 PERSPEKTIVISCHE ZUORDNUNG DER FRÜHEN BILDUNG

Welche neuen Erkenntnisse zur frühen Bildung und deren administrativer Einordnung gibt es aus der Sicht von Expertinnen und Experten, die sich als Vertreter der jeweiligen Administration um Jugendhilfe und Kindergärten bzw. Grundschulen kümmern?

Insgesamt herrscht in dieser Frage weitgehend inhaltliche Übereinstimmung bei allen Interviewpartnern. Die grundlegende Ausrichtung der jeweiligen Bildungskonzepte ist kindzentriert, begreift die kindliche Entwicklung als konstruktiven Prozess und nimmt damit die wissenschaftliche Diskussion auf dem aktuellen Stand auf.

„Danach ist Bildung ein eigenaktiver Prozess, aber zugleich auch ein sozial bestimmter Prozess, das heißt, Bildung wird ko-konstruktiv begriffen. Das ist, glaube ich, in vielen Bundesländern so.“ (K: 563)

Alle betrachten die Situation aus der Perspektive des Kindes und legen daher großen Wert auf Differenzierung und Individualisierung. Die überwiegende Perspektive ist dabei die eines Entwicklungskontinuums (mit individuell verschiedenen Sprüngen), welches einmal bereits ab der Geburt bzw. dem Eintritt in die Familie, ein anderes Mal erst ab der ersten familienfremden Institution betrachtet wird.

Dies hat allerdings organisatorische Unterschiede bei der Umsetzung zur Folge; die gemeinsame inhaltliche Basis führt also nicht automatisch zu ähnlichen Vorstellungen zur organisatorischen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule.

Wenn also in einem Land verbindliche Vorgaben bereits für vierjährige Kinder gegeben werden, dann wird dies genauso vor dem Hintergrund eines kindzentrierten, konstruktivistischen Bildungsbegriffs argumentiert wie in einem anderen Land, das diese verbindlichen Vorgaben ablehnt.

Codesystem	10 Ziele	10_01 S	10_02 L	10_03 F	10_04 O	10_05 O
01 Einordnung der frühen Bildung						
01_00 Hintergrund und Entwicklungsgeschichte						
01_01 Definition des Bildungskonzepts						
01_01_01 Grundlagen und Kernprozesse						
01_01_01_01 kognitivistischer Lernbegriff						
01_01_01_02 konstruktivistischer Lernbegriff						
01_01_01_03 Bezug zum aktuellen Stand der Forschung						
01_01_01_04 Entwicklungen aus anderen Ländern / Bund						
01_01_01_05 Förderung und (Motivations-)Unterstützung						
01_01_01_06 Gemeinsames Lernen						
01_01_01_07 Differenzierung / Individualisierung						
01_01_01_08 Diagnostik als Grundlage						
01_01_01_09 Inhaltliche Zielvorgaben						
01_01_01_10 Kompetenzen als Grundlage						
01_01_02 Organisatorische Einordnung						
01_02 Umsetzung des Bildungskonzepts						
01_02_01 Erfolgsfaktoren der Umsetzung						
01_02_01_01 Change Agents vor Ort						
01_02_01_02 Eigenes Erarbeiten						
01_02_01_03 (Fachliche) Autoritäten						
01_02_01_04 Einbeziehen in Arbeits- und Entscheidungsprozesse						
01_02_01_05 Wissenschaftliche Begleitung						
01_02_01_06 Akzeptanz bei der Zielgruppe / Überzeugen						
01_02_01_07 (Regionale) Verantwortung stärken						
01_02_01_08 Wahrgenommene Notwendigkeit / Nutzen für die Praxis						
01_02_01_09 Direkte Förderung						
01_02_02 Hindernisse und offene Punkte bei der Umsetzung						
01_02_02_01 Zeitdruck						
01_02_02_02 Selektionsdruck						
01_02_02_03 Traditionen und Entwicklungsgeschichte						
01_02_02_04 Fehlende Wahlmöglichkeiten der Eltern						
01_02_02_05 Fehlende Nachhaltigkeit der Unterstützung						
01_02_02_06 Allgemeine praktische Umsetzungsprobleme / Geld						
01_02_02_07 unklare Ziele / Zuständigkeiten / Veränderungen						
01_02_02_08 Mangelndes Zutrauen / Mangelnde Kompetenz						
01_02_02_09 Konkurrenz mit anderen Ländern um Ressourcen						
01_02_02_10 Mangelndes Interesse						
01_02_03 Zielvorstellung / Zukünftige Realität						
01_02_03_01 mehr Annäherung der beiden Systeme						
01_02_03_02 Strukturelle Verankerung der Kooperation						
01_02_03_03 Gemeinsames Lernen unter einem Dach						
01_02_03_04 noch offen / abhängig von Untersuchungsergebnissen						
01_02_03_05 Bessere Vorbereitung auf die Aufgabe						
01_02_03_06 Mehr Ressourcen						
01_02_03_07 Gesellschaftlicher Druck steigt						
01_02_03_08 Verschiebung von Forschung zu Unterstützung						
01_02_03_09 Regionalisierung und Eigenverantwortlichkeit						

Abbildung 6: Zielgruppen der Erläuterungen zum Bildungskonzept (10_01: Schülerinnen und Schüler sowie Eltern; 10_02: Lehrkräfte und pädagogisches Personal; 10_03: Führungskräfte der Einrichtungen; 10_04: Administrative Unterstützungsebene; 10_05: Obere Administration und Forschung)

Abbildung 6 zeigt die Aussagen der Interviewpartner zum Bildungskonzept in der Zusammenfassung unter Berücksichtigung der Zielgruppen im Bildungssystem. Abbildung 7 fasst die Daten jeweils unter der Per-

spektive Kita oder Grundschule zusammen. Die Differenzierung der Kategorien ergab sich zum Teil deduktiv aus den theoretischen Vorüberlegungen, zum Teil induktiv aus dem vorhandenen Material. Dadurch resultiert eine große Streuung bei der Belegung der einzelnen Kategorien. Die detaillierte Auflistung der codierten Kategorien befindet sich im Anhang im Kap. 7.2.

Zum Bildungskonzept konnten drei Hauptkategorien unterschieden werden: Hintergrundinformationen und Entwicklungsgeschichte, die fast ausschließlich aus der Perspektive der oberen Bildungsadministration beleuchtet wurde, Definition des Bildungskonzepts, aufgeteilt nach Grundlagen und Kernprozessen sowie der organisatorischen Einordnung (stark auf Schülerinnen und Schüler sowie auf pädagogisches Personal fokussiert), sowie Informationen zur Umsetzung des Bildungskonzepts.

Letztere lassen sich noch in drei Untergruppen einordnen: Berichtete Erfolgsfaktoren der Umsetzung, Hindernisse und offene Punkte sowie Zielvorstellungen und zukünftige Realität.

Codesystem	09_01 Kita /Jugendhilfe	09_02 Grundschule
01 Einordnung der frühen Bildung		
01_00 Hintergrund und Entwicklungsgeschichte		
01_01 Definition des Bildungskonzepts		
01_01_01 Grundlagen und Kernprozesse		
01_01_01_01 kognitivistischer Lernbegriff		
01_01_01_02 konstruktivistischer Lernbegriff		
01_01_01_03 Bezug zum aktuellen Stand der Forschung		
01_01_01_04 Entwicklungen aus anderen Ländern / Bund		
01_01_01_05 Förderung und (Motivations-)Unterstützung		
01_01_01_06 Gemeinsames Lernen		
01_01_01_07 Differenzierung / Individualisierung		
01_01_01_08 Diagnostik als Grundlage		
01_01_01_09 Inhaltliche Zielvorgaben		
01_01_01_10 Kompetenzen als Grundlage		
01_01_02 Organisatorische Einordnung		
01_02 Umsetzung des Bildungskonzepts		
01_02_01 Erfolgsfaktoren der Umsetzung		
01_02_01_01 Change Agents vor Ort		
01_02_01_02 Eigenes Erarbeiten		
01_02_01_03 (Fachliche) Autoritäten		
01_02_01_04 Einbeziehen in Arbeits- und Entscheidungs...		
01_02_01_05 Wissenschaftliche Begleitung		
01_02_01_06 Akzeptanz bei der Zielgruppe / Überzeugen		
01_02_01_07 (Regionale) Verantwortung stärken		
01_02_01_08 Wahrgenommene Notwendigkeit / Nutzen f...		
01_02_01_09 Direkte Förderung		
01_02_02 Hindernisse und offene Punkte bei der Umsetzung		
01_02_02_01 Zeitdruck		
01_02_02_02 Selektionsdruck		
01_02_02_03 Traditionen und Entwicklungsgeschichte		
01_02_02_04 Fehlende Wahlmöglichkeiten der Eltern		
01_02_02_05 Fehlende Nachhaltigkeit der Unterstützung		
01_02_02_06 Allgemeine praktische Umsetzungsproblem...		
01_02_02_07 unklare Ziele / Zuständigkeiten /		
01_02_02_08 Mangelndes Zutrauen / Mangelnde Kompetenz		
01_02_02_09 Konkurrenz mit anderen Ländern um Resso...		
01_02_02_10 Mangelndes Interesse		
01_02_03 Zielvorstellung / Zukünftige Realität		
01_02_03_01 mehr Annäherung der beiden Systeme		
01_02_03_02 Strukturelle Verankerung der Kooperation		
01_02_03_03 Gemeinsames Lernen unter einem Dach		
01_02_03_04 noch offen / abhängig von Untersuchungs...		
01_02_03_05 Bessere Vorbereitung auf die Aufgabe		
01_02_03_06 Mehr Ressourcen		
01_02_03_07 Gesellschaftlicher Druck steigt		
01_02_03_08 Verschiebung von Forschung zu Unterstützung		
01_02_03_09 Regionalisierung und Eigenverantwortlichkeit		

Abbildung 7: Bildungskonzept aus den beiden unterschiedlichen Perspektiven

Der Hintergrund bzw. die Entwicklungsgeschichte des Bildungskonzepts zeugt durchweg von einer langen und auf zahlreichen Entwicklungen und Vorprojekten aufbauenden Historie. Die Interviewpartner zitieren dabei rechtliche Rahmenbedingungen (K: 1481), vorherige Projekte (G: 188) oder Entwicklungen der vergangenen zwanzig Jahre im Land (G: 267). Diese parallel laufenden Entwicklungen führen insgesamt zu einem weitgehend übereinstimmenden Bildungskonzept auf der oberen administrativen Ebene:

5.2.1 DEFINITION DES BILDUNGSKONZEPTS

Als Aussagen zum Bildungskonzept, die in den Abbildungen 6 und 7 grafisch zusammengefasst werden, betrachten wir zunächst die Kategorien unterhalb der Grundlagen und Kernprozesse sowie die organisatorische Einordnung des Bildungskonzepts.

Die Aussagen zum Bildungskonzept werden weitgehend auf Schülerinnen und Schüler sowie auf das pädagogische Personal bezogen – im Gegensatz zu den Betrachtungen zur Historie, die vor allem die obere Bildungsadministration thematisierte (siehe Abbildung 6).

Inhaltlich gehen die Bildungskonzepte von der unbedingten Notwendigkeit der Differenzierung und Individualisierung aus.

„Ein guter Kindergarten wäre für mich, ähnlich wie wir das vorhin über die Schule gesagt haben, wenn jedes Kind angenommen wird in seiner Individualität und dort solche Angebote bekommt, dass es sich bestmöglich entwickeln kann.“ (K: 322)

„Das, was wir eben gesagt haben, Kinder setzen sich ihre eigenen Ziele, ist durchaus auch in der Schule so [...]. Auch bei uns ist die individuelle Dokumentation der Lernprozesse ein ganz wesentlicher Punkt, der in der Grundschulverordnung verankert ist. Wir haben das Sprachlerntagebuch, das dann auch in der Schule mit der Lerndokumentation Sprache fortgeführt werden kann oder sollte, um mit Hilfe dieser Dokumentation [...] für die Kinder individuelle Förderkonzepte zu erstellen.“ (G: 587)

Mehrfach – wenn auch nicht in allen Interviews – wird explizit ein konstruktivistischer Lernbegriff betont, also die Perspektive des aktiv sich die Welt erschließenden Individuums in den Mittelpunkt gerückt. Direkte Wissensvermittlung, wie sie etwa stärker auf Instruktion aufbauende Lernvorstellungen (kognitivistisch) vorschlagen, wird dagegen nicht angesprochen.

Ein wichtiges Prinzip für den Elementarbereich scheint dabei zu sein, ressourcenorientiert vorzugehen:

„Es ist wirklich wichtig, dass das Bildungsprogramm außerordentlich ressourcenorientiert ansetzt, also immer an den Fähigkeiten ansetzt und keine Defizite beschreibt.“ (K: 595)

Insgesamt wird viel Bezug zur aktuellen Forschung genommen, seien es Neurowissenschaften oder Bildungsforschung, wobei hier die Perspektive der Kita noch stärker in diese Richtung argumentiert (vgl. Abbildung 7).

Schließlich bildet die zuverlässige Diagnostik die Grundlage, manchmal stärker auf das Gesamtsystem gerichtet, z. B. in Form von Lernstandsanalysen (G: 300-301), oft aber auch als individuelle Diagnose, die dann den Ausgangspunkt für die nachfolgende individuelle Förderung liefern soll (G: 320-321; K: 676-682).

Zusammenfassend gibt es im Hinblick auf die Grundlagen und Kernprozesse keinen Dissens; unabhängig von Landes- oder Ressortzugehörigkeit werden ähnliche Konzepte vertreten.

Ein etwas anderes Bild ergibt die Analyse der organisatorischen Einordnung des Bildungskonzepts. In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die den grundsätzlichen Rahmen für die Implementation des Bildungskonzepts beschreiben, z. B.:

„Die demographische Entwicklung hat uns [...] gezwungen, ca. 200 Grundschulen zu schließen und ca. 40 kleine Grundschulen (Jahrgangsmischung 1/2; 3/4; 5/6) zu erhalten, damit in unserem Flächenland eine wohnortnahe Beschulung gesichert ist.“ (G: 409)

Dieser äußere Rahmen wird als unveränderlich akzeptiert; das Bildungskonzept passt sich diesen Gegebenheiten an, um innerhalb dieses Rahmens eine nach der Einschätzung der Akteure optimale Förderung der Kinder zu ermöglichen.

„Das ist der ‚Eintritt ins Berufsleben‘. Das bedeutet für die Kinder, ab jetzt gibt es für sie ein klares Zeitraster. Im Kindergarten sind sie immer noch ein wenig flexibel, die Eltern bringen sie mal ein bisschen eher, mal ein bisschen später. Das geht in der Schule nicht, es gibt also ein klares Zeitraster. Insofern sage ich, damit fängt ‚die Berufstätigkeit‘ an und das wird sie ein Leben lang begleiten.“ (G: 869)

„Wenn ich mich auf den sogenannten Elementarbereich im Rahmen sozialpädagogischer Bildung konzentriere, muss ich daran denken, dass die Träger autonom sind in der Ausgestaltung von Bildungsprozessen. Jeder Träger einer Kindertageseinrichtung bestimmt für sich selbst, was er macht. Es gibt einen klaren Konsens, sich zu verständigen über das, was im Ergebnis erreicht werden soll. Das ist jetzt nicht die Frage, aber wie komme ich dann dahin? Das ist etwas, was der einzelne Träger entscheidet.“ (K: 1481)

Der Rahmen wird mal juristisch, mal aus der Erfahrung und Tradition heraus, oder auch mal durch die wahrgenommene Bevölkerungsentwicklung begründet. In jedem Fall wird nicht gegen den Rahmen argumentiert, sondern das Bildungskonzept unter dieser vorgegebenen Perspektive eingepasst und begründet.

In diesen Aspekten zeigt sich erneut die Ausrichtung der befragten Expertinnen und Experten, die das aus ihrer Sicht realistisch umsetzbare Konzept vertreten.

5.2.2 UMSETZUNG DES BILDUNGSKONZEPTS

Zur realistischen Umsetzung lassen sich die Aussagen der Expertinnen und Experten in drei Unterpunkte aufteilen. Sie beschreiben Erfolgsfaktoren, die eine Umsetzung des Bildungskonzepts möglich machen, nennen Hindernisse, die dieser Umsetzung im Wege stehen und skizzieren außerdem eine Zielvorstellung, die innerhalb des organisatorischen Rahmens erreicht werden kann.

Erfolgsfaktoren

Zwei Aspekte werden von den Expertinnen und Experten sowohl aus der Perspektive der Kita als auch aus der Grundschulsicht gleichermaßen für bedeutsam gehalten: (1) Eine erfolgreiche Umsetzung des Bildungskonzepts basiert auf der Beteiligung aller Akteure und der Einbindung in Ent-

scheidungsprozesse. (2) Verantwortung muss stärker regional wahrgenommen werden, um eine erfolgreiche Umsetzung zu sichern.

Beide Aspekte lassen sich aus den vorgestellten theoretischen Konzepten herleiten: Die in Kapitel 3.3 skizzierte Transferforschung legt die hohe Bedeutung der Beteiligung an Entscheidungsprozessen nahe; die Idee der Selbststeuerung/New Governance (Kap. 3.1) unterstützt beide Ansätze.

Dabei dokumentieren die Interviewpartner mit ihren Aussagen gleichzeitig die Schwierigkeiten, die diese breite Beteiligung und das Einführen von Abstimmungsprozessen mit sich bringen, insbesondere, wenn diese Prozesse nicht der eigenen Tradition des Ressorts entsprechen:

„Wir setzen ganz stark auf Kommunikation. Das ist zwar sehr mühsam, aber es ist ein offenes Arbeitsverhältnis. Wir streiten mörderisch, aber ganz sachlich. [...] Ich weiß noch, am Anfang, als ich oft am Verzweifeln war, da hat meine Kollegin [...] zu mir gesagt, sie sähe die Trägervielfalt als Bereicherung an. Das habe ich zu dem Zeitpunkt überhaupt nicht so gesehen. Ich empfand es als die größte Belastung, aber an dem Gedanken ist natürlich viel dran. Es ist schon eine große Bereicherung, weil jeder eine andere Sicht hat und man dann merkt, dass die eigene Sicht nicht das Nonplusultra ist, sondern es schon gut ist, diese breite Diskussion zu führen. Aber es ist eben mühsam und wir sind das als Lehrer nicht gewöhnt. Wir beziehen in Diskussionen nicht so viele mit ein, wie es im Jugendhilfebereich üblich ist.“ (G: 238)

Da aber der wahrgenommene Nutzen diesen Aufwand überwiegt, findet die partizipatorische Herangehensweise an die Umsetzung des Bildungskonzepts auf breiter Basis Zustimmung:

„Die Träger, die Verbände sind bei uns aktive Partner. Die haben auch ihre eigenen Bildungsinteressen und treiben das innerhalb ihrer Verbände dann bewusst voran. Das ist auch ein Vorteil, wenn man etwas vereinbart; wenn sie einmal mit im Boot sind, dann ist das auch ihre Sache.“ (K: 637)

Die unterschiedlichen Traditionen der beiden Ressorts spiegeln sich in dem – trotz aller Annäherung – immer noch erkennbaren Fokus auf Autorität einerseits und Akzeptanz andererseits wider. Aus der Grundschulsicht wird, durchaus mit kritischer Reflexion und bemüht um eine Veränderung (siehe obiges Zitat G: 238), der Nutzen von fachlichen oder politischen/juristischen Autoritäten herangezogen.

„Die Bedingungen in der Grundschule sind ja andere. Wir haben jetzt neue Lehrpläne in Kraft gesetzt, kompetenzorientierte Lehrpläne für alle Fächer, das heißt, da gibt es eine hohe Verbindlichkeit. Das ist die Grundlage des Lernens in der Grundschule und insofern nicht in die Beliebigkeit der einzelnen Schule gestellt. [...] Es gibt klare Vorgaben, staatliche Vorgaben, die einzuhalten sind. Und ich glaube, das zusammenzubringen, macht auch die große Schwierigkeit aus. Von schulischem Lernen hat man die Vorstellung, es sei direktiv, weil Vorgaben da sind: Diese Kompetenzen müssen erreicht werden am Ende der Schuleingangsphase beziehungsweise am Ende des vierten Schuljahres. Das heißt, dieses Ziel ist sehr eng und klar definiert. Man muss darauf hinarbeiten, man kann die Kinder nicht frei wählen lassen, wo denn ihre Schwerpunkte sind, was sie denn nun machen wollen, sondern es ist geregelt im wahrsten Sinne des Wortes. Der Elementarbereich möchte dieses Lernen, diesen Bildungsbegriff nicht haben und da stehen wir an dieser Nahtstelle.“ (G: 1497)

„Natürlich haben wir auch Träger, aber das ist anders zu sehen, [...] das bezieht sich aber letztlich nur auf die Gebäude, also nicht auf inhaltliche Aspekte. Insofern haben wir diese potenzielle Problematik, die sich im Elementarbereich daraus ergeben kann, [...] nicht. Wir haben da viel mehr Möglichkeiten durch unsere Vorgaben, die einfach verpflichtend sind.“ (G: 649)

Die Unterstützung durch Autoritäten erfüllt nach den Erkenntnissen der Transferforschung auch eine wichtige stabilisierende und treibende Rolle für den Veränderungsprozess. Diesen Nutzen von Autorität berichten die Expertinnen und Experten ebenfalls:

„[...] dass sie alle authentisch vom Minister gehört haben, was er dazu zu sagen hat. [...] Und dann war uns wichtig, dass wir jemanden finden, der aus schulischer Sicht dazu einen Vortrag hält; einer, der [...] im Zusammenhang mit dem Grundschulverband steht.“ (G: 125)

„Wir hatten für diesen Prozess [...] eigentlich mehr Zeit geplant. Aber er hat dann dadurch, dass der Ministerpräsident sich dieses Themas annahm, eine ziemliche Beschleunigung erfahren, sodass wir nicht viel Zeit hatten, im Erarbeitungsprozess schon in die Fachöffentlichkeit zu gehen.“ (K: 1271)

Ebenfalls aus der Tradition des Ressorts heraus lässt sich die stärkere Betonung der Akzeptanz der Zielgruppe auf der Seite der Kitas bzw. Jugendhilfe begründen.

„Jugendhilfe hat für sich immer den Anspruch formuliert, egal ob es gelungen ist oder nicht: Wir müssen überzeugen! Das ist so, weil wir sowieso nur freiwillige Angebote machen und stellvertretend für die Eltern stehen. Es ist für die Jugendhilfeleute nichts Unbekanntes, dass sie irgendjemanden für irgendetwas gewinnen müssen. Jugendarbeit findet nur statt, wenn Jugendliche kommen, und die zwingt man ja nicht dazu. Im Kitabereich ist es auch so: Eltern kann man nicht zwingen. Sie würden sich auch bedanken, wenn zu ihnen jemand käme und sagte: 'Sie bringen Ihr Kind mit 1,5 Jahren in die Krippe da, ob Sie wollen oder nicht.'“ (K: 1060)

„Wir haben jetzt gerade ein Programm vorgeschlagen, mit dem man mit relativ kleinem Geld auch an die Eltern rankommt. Wir wissen, dass die Wirkung von Eltern auf die Bildungsprozesse der Kinder einfach immens viel stärker ist als die aller professionellen Pädagogen.“ (K: 1448)

Codesystem	10_01 S	10_02 L	10_03 F	10_04 O	10_05 O
02 Abstimmung Kita-Grundschule					
02_01 Förderlich					
02_01_01 persönlicher Kontakt und Absprache		.	.	.	■
02_01_02 Zusammengehörigkeit in der Organisation			.		■
02_01_03 Einbeziehung der Betroffenen in die Diskussion	.	.	■	■	■
02_01_03_01 Information
02_01_04 Äußere Anforderungen
02_01_05 Gemeinsames Grundverständnis / Ziel / Inhalt	■	■	.	.	■
02_01_06 Gegenseitiger Respekt	
02_01_07 Training und Vorbereitung des Personals	.	■	.	.	.
02_01_08 Kooperation / gemeinsame Verwendung von	.	■	■	.	.
02_01_09 Verbindliche Vereinbarungen und rechtliche Vorgaben	■
02_01_10 regionale Vernetzung			.	■	.
02_01_11 Verantwortung / verantwortlich sein vor Ort		.	.		
02_02 Hinderlich					
02_02_01 Zeitdruck		.			
02_02_02 Trennung der Verantwortung					.
02_02_03 Widerstand / Passivität einzelner Personen					
02_02_04 Mangelndes Vertrauen / Verständnis für die Arbeit
02_02_05 Finanzierung					
02_02_07 Zwang					
02_02_08 offene Punkte und Umsetzungsfragen					.
02_02_09 Hierarchiedenken		.	.		.

Abbildung 8: Abstimmung zwischen Kita und Grundschule mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen (10_01: Schülerinnen und Schüler sowie Eltern; 10_02: Lehrkräfte und pädagogisches Personal; 10_03: Führungskräfte der Einrichtungen; 10_04: Administrative Unterstützungsebene; 10_05: Obere Administration und Forschung)

Ähnlich, wenngleich nicht so häufig, äußern sich auch Vertreterinnen und Vertreter des Grundschulressorts, z. B. G: 238 (siehe Seite 32) oder nachfolgendes Zitat:

„Menschen müssen sich entwickeln und Administration kann durch Impulse/Anreize dafür sorgen, dass sich eine Bewegung in Gang setzt. Das ist wichtig zu betonen, denn die verbindlichen Vorgaben und die zentrale oder lokale Steuerung sind nur Instrumente. Ob ein Transfer oder die Implementierung in den Alltag gelingt, entscheiden die Akteure.“ (G: 569)

Die Akzeptanz der Zielgruppen wird in der Praxis durch die sorgfältige Abstimmung der Kita mit der Grundschule gefördert. Hier können die Erfolgsfaktoren nochmals genauer untergliedert werden (siehe Abbildung 8 und Abbildung 9):

Die Aussagen der Expertinnen und Experten aus der oberen Bildungsadministration beziehen sich dabei größtenteils auf die eigene Arbeitsumgebung. Über die Abstimmung auf den hierarchisch untergeordneten Ebenen in den jeweiligen Ressorts wurde deutlich seltener gesprochen.

Weiterhin wurden meist förderliche Faktoren genannt; die Hindernisse und Probleme kommen seltener zur Sprache. Alle Gesprächspartner betonten vor allem die gemeinsamen Lösungen und den Nutzen für alle Beteiligten, so dass die hinderlichen Faktoren zudem in der Regel zusammen mit konkreten Maßnahmen zur Bewältigung gekoppelt wurden.

Codesystem	09_01 Kita /Jugendhilfe	09_02 Grundschule
02 Abstimmung Kita-Grundschule		
02_01 Förderlich		
02_01_01 persönlicher Kontakt und Absprache	■	■
02_01_02 Zusammengehörigkeit in der Organisation	■	■
02_01_03 Einbeziehung der Betroffenen in die Diskussion	■	■
02_01_03_01 Information	■	■
02_01_04 Äußere Anforderungen	■	■
02_01_05 Gemeinsames Grundverständnis / Ziel / Inhalt	■	■
02_01_06 Gegenseitiger Respekt	■	■
02_01_07 Training und Vorbereitung des Personals	■	■
02_01_08 Kooperation / gemeinsame Verwendung von Materialien	■	■
02_01_09 Verbindliche Vereinbarungen und rechtliche Vorgaben	■	■
02_01_10 regionale Vernetzung	■	■
02_01_11 Verantwortung / verantwortlich sein vor Ort	■	■
02_02 Hinderlich		
02_02_01 Zeitdruck	■	■
02_02_02 Trennung der Verantwortung	■	■
02_02_03 Widerstand / Passivität einzelner Personen	■	■
02_02_04 Mangelndes Vertrauen / Verständnis für die Arbeit	■	■
02_02_05 Finanzierung	■	■
02_02_07 Zwang	■	■
02_02_08 offene Punkte und Umsetzungsfragen	■	■
02_02_09 Hierarchiedenken	■	■

Abbildung 9: Abstimmung zwischen Kita und Grundschule aus der Perspektive der beiden Organisationen

Zwei Elemente treten im Hinblick auf die Abstimmung Kita-Grundschule besonders hervor: Einerseits gehört dazu das gemeinsame Grundverständnis über Bildungsprozesse und Bildungsziele, das häufig auf der oberen Ebene der Administration, aber auch noch vergleichsweise häufig bei Eltern und dem pädagogischen Personal angesprochen wird. Andererseits ist das Einbeziehen der Betroffenen in die Diskussion – ähnlich wie bei der Umsetzung des Bildungskonzepts - ein Eckstein des Erfolgs. Hier beziehen sich die Aussagen nicht nur auf das grundlegende Konzept, die Überschneidung mit der bereits oben vorgestellten Kategorie ist allerdings groß.

„[Der Ministerpräsident] hat [...] in einer öffentlichen Tagung den [Plan] vorgestellt und das Land zur Diskussion aufgerufen.“ (G: 441)

„Wir haben gestern eine breite Diskussion mit den Trägern gehabt und auch untereinander. Kollege XY war ja dabei.“ (K: 1489)

„Der Bildungsplan, der [...] für den Elementarbereich gemacht worden ist, involviert quasi sämtliche Träger, die Elternvertretung, Fachschulen usw. Es gab eine interne Arbeitsgruppe, die das dann verschriftlicht hat, da hat netterweise noch ein Hochschullehrer [...] mitgearbeitet [...]. Und dann [...] gab es nochmal eine Intervention vom Träger X, dem fehlte noch der Bildungsbereich Y [...].“ (K: 911)

Weiterhin wird der Nutzen der konkreten Zusammenarbeit und des Austauschs von Materialien betont, insbesondere von Seiten der Grundschule und im Hinblick auf die Lehrkräfte.

Zusammengefasst entsteht der Eindruck, dass die Umsetzung des Bildungskonzepts aus der Sicht der Expertinnen und Experten erfolgreich zu werden verspricht, wenn

- die Betroffenen aktiv in die Arbeitsprozesse einbezogen werden,
- (dadurch) ein gemeinsames Grundverständnis und Akzeptanz für die Ideen hergestellt wird,

- die Verantwortung lokal bzw. in der Region vor Ort deutlich gemacht wird und mit entsprechenden Handlungsmöglichkeiten umgesetzt werden kann.
- Dazu ist die Unterstützung fachlicher und politischer Autoritäten hilfreich.

Hier finden sich also die bereits in den theoretischen Überlegungen herausgearbeiteten Zusammenhänge wieder.

Hindernisse

Die Hindernisse bei der Umsetzung des Bildungskonzepts werden insgesamt deutlich seltener angesprochen.

Aus Abbildung 9 – der Übersicht der Hindernisse für die Abstimmung zwischen Kita und Grundschule – lassen sich nur das Hierarchiedenken sowie das damit verbundene mangelnde Vertrauen in die Fähigkeiten des jeweiligen Partners als häufiger genannte Hindernisse ablesen.

Bei der Umsetzung des Bildungskonzepts allgemein (Abbildung 7, S. 25) werden das Festhalten an starren Traditionen, damit auch beherrschende hierarchische Unterschiede zwischen den Kooperationspartnern und das mangelnde Zutrauen in die Fähigkeiten des anderen als Hindernis beschrieben:

„Traditionell ist in Deutschland noch die Vorstellung vorherrschend, dass Kinder in homogene Gruppen zusammengeführt werden, um besser gefördert werden zu können.“ (G: 393)

„Ich glaube, das wird uns ewig begleiten: Die unterschiedliche Ausbildung der beiden Professionen bedingt, dass diese sich immer wieder gegenüberstehen und wenn der eine sagt: ‚Ich finde, du bist nicht gut genug‘, dann kann der andere im Prinzip auch nichts liefern, weil alles, was er liefert, nicht gut genug ist. Solange wir das voreinander herschieben, wird es immer wieder Schwierigkeiten geben.“ (G: 891)

„Was dann zunehmend an der Grundschule dazu kommt, [...] dass man sortieren muss und sortiert: Gymnasium oder Regelschule. Das fängt ab der dritten Klasse an, auf die Schule einzuwirken. Es ist so schwierig klarzumachen, dass das, was ich vorher gesagt habe – Freude am Erfolg – nichts mit Kuschelschule zu tun hat [...]. Mir fällt immer wieder ein, dass Eltern alle durch eine Schule gegangen sind, durch welche auch immer, und dass sie zu wissen glauben, wie eine Schule auszusehen hat und da haben sie ein traditionelles Bild. Es heißt ja, ‚Ernst des Lebens‘ und ‚Zucht und Ordnung‘, das beginnt mit der Grundschule, das wird am Schulanfang zu den Kindern hundertmal gesagt. Deshalb fällt es der Schule sehr schwer und die Schule hat es da auch sehr schwer, alle Eltern mitzunehmen, bei dem, was sie jetzt anderes tut. Das ist das Problem.“ (G: 334)

Gegen diese Traditionen anzugehen ist aus der Perspektive der Gesprächspartner nicht nur eine schwierige Aufgabe, sondern ein Problem, für das keine klare Lösung besteht.

Innerhalb der Profession lässt sich diese Barriere durch verstärkte Kooperation, gemeinsame Fortbildung und ähnliche, bereits im Umfeld von TransKiGs erprobte Maßnahmen reduzieren.

Es geht aber nicht nur darum, Personen innerhalb der Profession von neuen Ansätzen zu überzeugen, sondern vielmehr darum, Eltern, Laien, die Öffentlichkeit in diesem Veränderungsprozess mitzunehmen.

Erschwerend kommt dazu, dass sich Personen leicht selbst zu Experten erklären, auch wenn diese statt einer fachlich breiten Expertise nur anekdotische Erfahrungen aus dem eigenen Erleben vorweisen können.

Weiterhin werden unklare Ziele und Zuständigkeiten als Hindernisse für die Umsetzung des Bildungskonzepts identifiziert. Die Aufteilung in Bildung/Kultus einerseits und Soziales/Familien andererseits mit getrennten Finanzierungsmodellen ist dabei ein wesentlicher Auslöser:

„Das kriegen wir im Moment nicht mal in der Ausbildung hin, weil jeder aus einem anderen Topf finanziert wird. Das ist eben sehr schwierig, da wird der Kindergarten anders finanziert als die Schule. Wir können in die Multiplikatorenausbildung nicht alle zusammenfassen.“ (G: 470)

Unabhängig davon fehlt nach Einschätzung der Expertinnen und Experten für die detaillierte Gestaltung der Konsens. Die Übereinstimmung im Allgemeinen führt bei genauerem Hinsehen immer wieder zu unterschiedlichen, nicht unmittelbar zueinander passenden Lösungen der einzelnen Länder:

„Auf der obersten Folie [...], da würde man wahrscheinlich sofort Konsens finden. Aber wenn man etwas tiefer eintaucht und sagt: ‚Wie genau wollen Sie es ausgestaltet haben? Wollen Sie beispielsweise ein nulltes Schuljahr haben oder [...] wie wollen Sie die Übergangsphase gestalten?‘, dann wird man wahrscheinlich auf eine unglaubliche Palette von sehr, sehr unterschiedlichen Auffassungen stoßen.“ (G: 1176)

Ein weiterer Aspekt ist die fehlende Nachhaltigkeit der Unterstützung. Veränderungsprozesse werden nur langsam zum Selbstläufer; Struktur und Kulturveränderungen brauchen mehr Zeit, als durch die politische Diskussion zugestanden wird (insbesondere unter der Perspektive der oben angesprochenen unklaren Ziele).

„Die freien Träger haben ganz massiv gefordert, dass die Multiplikatoren, die wir jetzt ausbilden, nicht nur für zwei Jahre eingesetzt werden, das heißt, sie sind finanziell erst mal gesichert für zwei Jahre. Aber die Finanzierung soll fortgesetzt werden, weil einfach Fachberatung vor Ort gewünscht wird. Und Fachberatung wird vom Land gegenwärtig nicht finanziert, sondern nur im Rahmen der Ausbildung der Multiplikatoren.“ (K: 468)

„Auch hier sagen die Erzieher wieder: ‚Prima, was wir jetzt noch machen sollen.‘ Lehrkräfte haben hierfür Vorbereitungszeit und zum Beispiel auch Ferien [...]. An diesen objektiv schwierigen Bedingungen, aber auch an den in der Relation schwierigen Bedingungen, da misst man sich immer mit den anderen. Da sind Hürden, das muss man sehen. Wir müssen auf sehr viel Bereitschaft bauen, wir müssen auf berufliches Ethos bauen. Das ist [...] sicher vielfach vorhanden, man kann das aber nicht unendlich ausdehnen.“ (K: 1303)

Die übrigen Aspekte im Bereich der Hindernisse werden nur vereinzelt angeführt. Das nimmt zwar dem jeweiligen Thema nicht die Problematik; wenn Grundschulen aufgrund des Selektionsdrucks in Richtung des Gymnasiums vor allem Leistungsorientierung und Selektion in den Vordergrund stellen (nicht zuletzt aufgrund der Erwartungen der Eltern), dann fällt es schwer, ein lernorientiertes Konzept von Bildung, das gleichzeitig integrative und individuell fördernde Ziele verankern will, umzusetzen:

„Ich sehe aber auch einen deutlich gestiegenen gesellschaftlichen Druck, dass mehrheitlich die Leistungsfähigen die Möglichkeiten haben ‚gut Platz zu nehmen‘ in dieser Gesellschaft. Diesen Druck artikulieren auch Lehrkräfte und die Anforderungen an sie. So entsteht Unsicherheit, auch für Lehrkräfte: ‚Ich bin dafür verantwortlich, dass alle so gut gefördert werden, dass sie später gute Chancen haben. Ich merke, mit meinen Mitteln schaffe ich das nicht.‘ Und ich könnte mir vorstellen, dass sich Lehrkräfte auch von diesem Druck entlasten wollen.“ (G: 388)

Insgesamt kennzeichnet die angesprochenen Hindernisse, dass sie nur teilweise im direkt beeinflussbaren Handlungsfeld der professionellen Akteure, sei es beim pädagogischen Personal, der Führungs- und Unterstützungsebene oder der oberen Administration, liegen. Sie sind also zumindest nicht kurzfristig zu überwinden, die langfristige Perspektive wird häufig offengelassen. Dies macht sich auch bei der Frage nach der zukünftig erwarteten Realität bemerkbar.

Zielvorstellung/Zukünftige Realität

Prognosen sind schwierig, insbesondere wenn sie die Zukunft betreffen, wie das gerne aufgegriffene Bonmot von – je nach Quelle – Karl Valentin oder Mark Twain so treffend festhält. Dies gilt auch im aktuellen Fall: Die befragten Expertinnen und Experten halten sich mit ihren Einschätzungen deutlich zurück (vgl. Abbildung 7, S. 25).

Häufig verweisen sie darauf, dass klare Aussagen derzeit nicht möglich seien, dass erst noch Untersuchungsergebnisse abgewartet werden müssten, dass die bestehenden Erfahrungen nicht ausreichten oder die Situation aufgrund politischer Entwicklungen prinzipiell nicht vorhersehbar sei.

„Wie der Weg der Implementierung dann ab Sommer 2009 weitergeht, wird auch davon abhängen, welche Ergebnisse wir erzielen, welcher Unterstützungsbedarf signalisiert wird, wer sich in den Prozess einklinkt [...]. Im nächsten Jahr kann ich das präzisieren.“ (G: 602)

„Das erfolgt dieses Jahr zum ersten Mal. Die Auswertung [...] macht gerade meine Kollegin, Frau XY, die ist dabei, anonyme Rückmeldungen auszuwerten, da müssen wir mal sehen, wie das wird.“ (K: 711)

(Interviewer): „Wie ist so Ihre Zeitperspektive für diese Entwicklungen?“ (G): „Das weiß ich nicht, das kann ich echt nicht sagen, das wäre spekulativ.“ (K): „Sie merken, da sind wir jetzt vorsichtig, weil man nicht so schnell irgendetwas zusagen, in Aussicht stellen und es dann nicht einhalten kann.“ (G und K: 1243-1247)

Insgesamt fällt es also schwer, bereits jetzt die Wirkung und Nachhaltigkeit der Innovationen abzuschätzen.

Klarer fallen dagegen die Antworten im Hinblick auf die zukünftigen Prozesse aus. Hier gibt es eindeutige Erwartungen in Richtung einer verstärkten Kooperation, nicht zuletzt unterstützt durch die positiven Erfahrungen der Projektarbeit:

„In diesem Schuljahr bauen wir schwerpunktmäßig die Inhalte aus, da bisher eher der Strukturaufbau im Vordergrund stand. In nochmals zwei Jahren wollen wir soweit sein, dass sich die Netzwerke als eigenständige Arbeits- und Organisationsform stabilisiert haben, sich selbst organisieren, sich selbst am Leben erhal-

ten und so viel Eigennutz für sich selber daraus ziehen, dass es für sie unverzichtbar wird.“ (G: 478-479)

„Um eine Verstetigung zu erreichen, machen wir das zu einer Grundsatzangelegenheit und sagen allen Kitas und allen Schulen: ‚Darüber wird politisch nachgedacht, das ist aber noch nicht umgesetzt.‘“ (Interviewer): „Wie schätzen Sie es ein, hat das Zukunft?“ (G): „Ich glaube schon.“ (G: 1102-1106)

Zudem wird die Annäherung der beiden Systeme mehrfach betont, die sich nach Einschätzung der Expertinnen und Experten vor allem in regionalen Strukturen abbilden wird. Allerdings bleibt das auch nicht ohne Kostenfolgen, insbesondere, wenn verstärkt inhaltliche Ansprüche an die Träger von Kindergärten gestellt werden. Weiterhin werden langfristige Veränderungen der Ausbildung angesprochen; diese Aspekte werden im Kapitel 5.6 separat aufgegriffen.

Die zukünftige Realität ist also im Hinblick auf die Etablierung von Prozessen eine Extrapolation der Erfahrungen aus dem Projekt. Das, was an Annäherung im Rahmen der Kooperation bereits erreicht wurde, wird auch als weitergehende Entwicklung erwartet. Die Effekte, die nachhaltigen strukturellen und kulturellen Veränderungen, werden erhofft, aber nicht mit Sicherheit erwartet.

Zusammenfassung

Die Umsetzung des Bildungskonzepts wird von den befragten Expertinnen und Experten mit klaren Erfolgsfaktoren beschrieben, die vor allem aktive, die jeweiligen Zielgruppen einbindende Aktivitäten voraussetzen und dadurch das gemeinsame Grundverständnis, das sich auf der Ebene der oberen Administration bereits herausgebildet hat, auch auf den übrigen Ebenen der Systeme zu fördern. Stabile und verlässliche politische Unterstützung ist dabei neben der fachlichen (Unterstützung) nötig.

Hindernisse und Barrieren werden oft außerhalb der eigenen Einfluss-sphäre angesiedelt, hängen also beispielsweise von Wahlentscheidungen oder den Beharrungskräften in der Öffentlichkeit (Eltern) ab.

Auch wenn die Expertinnen und Experten inhaltlich häufig übereinstimmen (individuelle Förderung, konstruktivistisches Lernverständnis), werden dennoch unterschiedliche organisatorische Rahmensetzungen mit ähnlichen inhaltlichen Begründungen vorgenommen. Die neue Ausrichtung lässt sich als kleinster gemeinsamer Nenner so begreifen, dass verstärkte Kooperation zwischen Kita und Grundschule dringend geboten ist und daher durch politische, administrative und rechtliche Unterstützungsmaßnahmen gefördert wird. Qualitätsmanagement und weitere Steuerungsmechanismen, die Themen der beiden nun folgenden Kapitel, vertiefen diesen Gedankengang.

5.3 QUALITÄTSMANAGEMENT IM ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH

Qualitätsmanagement kann ein Instrument zur Steuerung im Elementar- und Primarbereich sein. Aufgrund der hohen Bedeutung, die große Vergleichsstudien zur Schulleistung in den vergangenen Jahren gewonnen haben, und den in so gut wie allen Bundesländern stattfindenden Aktivitäten zur Erhebung und Verbesserung der Qualität von Schulen liegt es nahe, dieses Thema mit Bezug zur Abstimmung zwischen Kita und Grundschule genauer in den Blick zu nehmen.

In Abbildung 10 und 11 sind die Antworten der Gesprächspartner wieder in der bereits eingeführten Darstellungsweise zusammengefasst. Dabei fällt auf, dass beim Qualitätsmanagement nicht die obere Administrati-

onsebene, der ja die Gesprächspartner durchweg angehören, im Mittelpunkt steht, sondern – bis auf die Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher – alle anderen Zielgruppen mindestens genauso viel Bedeutung bekommen.

So wird die Qualitätsdefinition in den meisten Fällen aus der Perspektive der Kinder und deren Aktivitäten formuliert, z. B.:

„Die Schule strahlt es dadurch aus, dass es sichtbar viele Produkte von Kindern gibt und nicht fünfzig Mal die gleiche Sonnenblume oder wo man sieht, dass die Kinder gemeinsam an etwas gearbeitet haben. Dann merke ich ganz schnell, wie ich empfangen werde von den Kindern und von den Erwachsenen.“ (G: 980)

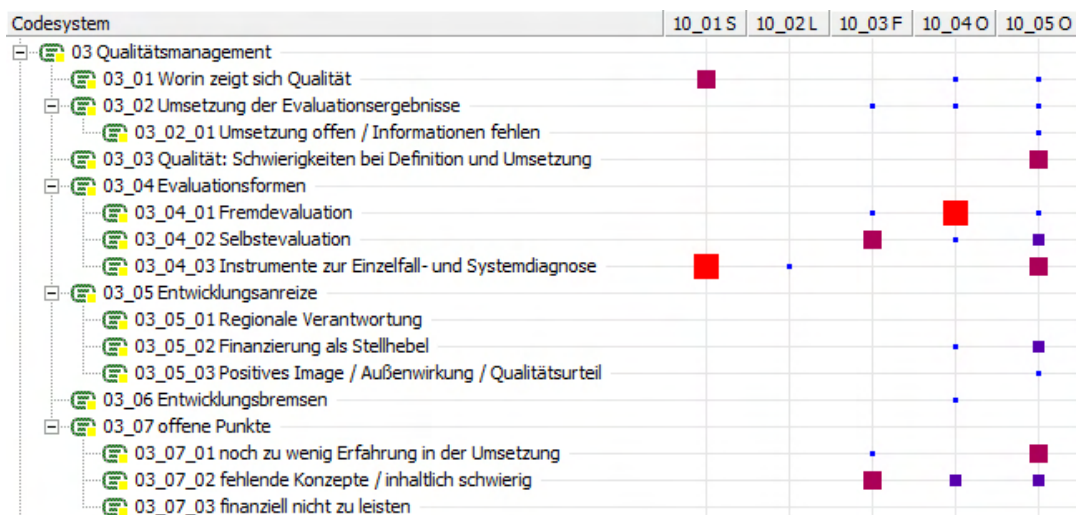


Abbildung 10: Qualitätsmanagement im Hinblick auf die unterschiedlichen Zielgruppen (10_01: Schülerinnen und Schüler sowie Eltern; 10_02: Lehrkräfte und pädagogisches Personal; 10_03: Führungskräfte der Einrichtungen; 10_04: Administrative Unterstützungsebene; 10_05: Obere Administration und Forschung)

Aus der Sicht der Kinder und Eltern – und etwas seltener aus der eigenen administrativen Perspektive – werden außerdem die Instrumente zur Einzelfall- und Systemdiagnose beleuchtet. In dieser Kategorie finden sich alle Hinweise auf Instrumente zur Erfassung des Lernstands, des Spracherwerbs sowie Vergleichsarbeiten und ähnliche Verfahren.

Zwei Trends spiegeln sich dazu in den Antworten: Zum einen die in den Grundschulen etablierten Verfahren, um standardisierte Bestandsaufnahmen der Kompetenzen durchzuführen. Zum anderen individualisierte, auf die Entwicklungsdokumentation der Fähigkeiten ausgerichtete Verfahren aus dem Kindergarten (von der standardisierten Beobachtung bis zu Portfolio). Beide Trends „färben“ auf den jeweils anderen Bereich ab, sodass standardisierte Sprachstandserhebungen im Elementarbereich Fuß fassen und entwicklungsdiagnostische (Dokumentations-) Instrumente verstärkt im Primarbereich Einzug halten.

„Es ist für Lehrkräfte wichtig, genau zu beobachten: Was kann das Kind? Wo kann ich den nächsten Lernschritt anknüpfen? Das Instrument ist ein hervorragendes Material für die Diagnostik und gleichzeitig enthält es Hinweise zu Fördermöglichkeiten für die Lehrkräfte. Es bietet neben der obligatorischen Lernstandsanalyse in den ersten sechs Schulwochen auch Aufgaben zur regelmäßigen Überprüfung von Lernständen für die gesamten Jahrgangsstufen, also von 1 bis 6, und ebenso Hilfen für die Förderung.“

Somit kann der Lernprozess eines Kindes systematisch begleitet und im Lernplan fortgeschrieben werden. Mit den Eltern und den Kindern ist dies zu besprechen. Ich glaube, dass sich die Diagnosefähigkeit unserer Lehrkräfte deutlich verbessert hat. Allerdings ist es ein schwierigerer Schritt, die richtigen Schlussfolgerungen für die Förderung zu ziehen. Hier liegt ein Arbeitsschwerpunkt für die nächste Zeit.“ (G: 354-355)

„Wir haben durch die Universität Sprachförderempfehlungen für die Kitas entwickeln lassen. Die bekommen sie jetzt in den nächsten Monaten [...] zugesandt. Das sind also Möglichkeiten, wie ich, aufbauend auf den Ergebnissen aus diesem Test, aus diesem Screeningverfahren, das einzelne Kind fördern kann im Elementarbereich.“ (G: 1635)

Weiterhin beziehen sich die Antworten häufig auf Fremdevaluation, die gerade im Schulbereich über die seit einiger Zeit etablierten Inspektions- oder Visitationsverfahren operationalisiert wurde. Angesprochen ist hier vor allem der organisationsnahe Unterstützungsbereich, also etwa Schulaufsicht oder Moderatoren/Multiplikatoren/Entwicklungsberater. Selbstevaluation dagegen wird häufig auf die Führungsebene der jeweiligen Schule oder des Kindergartens bezogen. Dabei wird Fremdevaluation eher aus der Perspektive der Schuladministration, Selbstevaluation dagegen eher aus der Kita/Jugendhilfesicht ins Gespräch gebracht. (Abbildung 11).

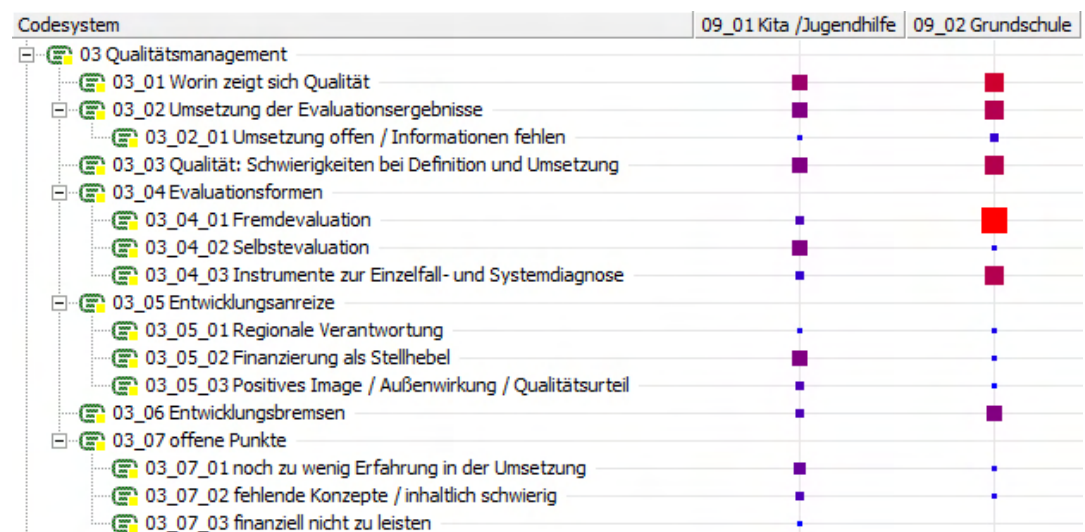


Abbildung 11: Qualitätsmanagement aus der Perspektive von Kita und Grundschule

Inhaltlich gibt es weitere deutliche Unterschiede zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich. Im Elementarbereich ist das Qualitätsmanagement auf der Ebene der Träger angesiedelt und liegt damit auch alleine in der Verantwortung der Träger, die dieses oft aus eigenem Antrieb eingeführt haben. Von Seiten der Administration gibt es vor allem im Rahmen der Genehmigung der Betriebserlaubnis Vorgaben, die auch überprüft werden und gegebenenfalls Sanktionen nach sich ziehen. Die inhaltliche pädagogische Qualität einer Kita wird kaum überprüft. Es gibt zwar etablierte Verfahren, die flächendeckende Umsetzung scheitert jedoch an den organisatorischen Rahmenbedingungen sowie dem zu betreibenden finanziellen Aufwand.

„Im Kindergarten gibt es keine Checklisten. Manche Träger haben ein Qualitätsmanagement, wo sie genau beschreiben, welche Prozessqualität sie erwarten, welche Wirkungsqualität, welche Strukturqualität. Das haben wir bis jetzt nicht vorgegeben. Wir denken auch schon darüber nach, gerade wenn der Bildungsplan greift, dass man so nach zwei Jahren Kriterien vorgibt, in erster Linie Selbstevaluation, um zu gucken, wo wir denn stehen. Aber das gibt es im Moment vom Lande nicht, sondern nur von einzelnen Trägerverbänden.“ (K: 318)

„Der Schritt zur Evaluation ist für mich nicht nur das systematische [...]. Das ist dann das, was nochmal zusätzliche Arbeit macht, wenn man es systematisch macht. Die Bereitschaft, richtig ausgiebig systematische Evaluation zu machen, die stellt schon eine große Hürde dar [...]. Das hat etwas mit der Personalausstattung zu tun und kostet uns auch Zeit, aber die müssen wir den Kitas geben. Es ist nicht der einzige Grund, warum wir da eine gewisse Barriere haben, aber es kostet Zeit und ist nicht gerade lustvoll.“ (K: 1022)

Schließlich werden noch einige Entwicklungsbremsen thematisiert, die sich nicht einzelnen Zielgruppen zuordnen lassen, sondern meist als Umfeldfaktoren wirksam sind und die effektive Durchführung von Maßnahmen zum Qualitätsmanagement behindern oder verzögern.

Einerseits spielen hier wieder traditionelle Vorstellungen – vor allem über Schule – eine Rolle:

„Es gibt natürlich einige Eltern, die ganz bewusst danach die Schule aussuchen; aber bei den meisten, da herrscht so eine [traditionelle] Meinung vor und das beeinflusst natürlich auch schulisches Leben und schulisches Tun. Auch Lehrer sagen dann immer wieder: ‚Warum muss ich mich denn jedes Mal verteidigen, dass ich etwas anderes will?‘ Die traditionelle Schule wird nicht hinterfragt. [...] Die spießigste Schule, von der ich sage, die arbeitet heute noch wie vor 30 oder 40 Jahren, liegt in einem wunderbaren Einzugsgebiet, wo vielfach sehr bildungsinteressierte Eltern sind, wo eine relativ homogene Schicht ist [...]. Diese Schule sieht überhaupt keinen Handlungsbedarf, sich zu ändern und die Eltern wollen das auch gar nicht.“ (G: 338)

Andererseits sind auch die Ressourcen für ein kontinuierliches Qualitätsmanagement, vor allem im Kitabereich, nicht immer gegeben.

(Interviewer): „Das heißt, der limitierende Faktor in der Wahrnehmung, zumindest in den einzelnen Organisationen, ist die Zeit, die dahinter steckt?“ (K): „Eher die Zeit als das Geld!“ (K: 1034-1037)

Stellenweise gibt es sogar den Versuch, die Finanzierung an das Qualitätsmanagement zu koppeln:

„Viele Länder haben ja diese Vereinbarung, aber das sind in der Regel nur Empfehlungen freiwilliger Art. Das andere soweit gehen wie unsere, ist mir bis jetzt nicht bekannt. Und noch an dem Finanzierungsknopf zu drehen, also wirklich so ein Sanktionsverfahren mit einzubeziehen - ich glaube, Hamburg hatte mal so etwas vor oder will es vielleicht so machen, aber man ist sich nicht sicher.“ (K: 641)

Oft sind aber die Konzepte gerade der externen Evaluation im Kitabereich noch nicht wirklich etabliert, die Konzepte werden als inhaltlich als schwierig wahrgenommen:

„Auf der politischen Agenda steht durchaus noch die Frage, eine externe Evaluierung zur Unterstützung dieser Qualitätssicherungsprozesse der Träger auf die Beine zu stellen. Wie wir das jetzt konkret angehen wollen, dazu gibt es allerdings noch keine Verdichtung.“ (K: 1563)

„Diese Evaluation wird begrenzt umgesetzt. Geplant hatten wir, 2009 mit Trägern Qualitätsentwicklungs- und sicherungsvereinbarungen abzuschließen.“ (K: 994)

„Es ist ungleich leichter, in dem staatlich organisierten System Schule, in dem es auch eine Verpflichtung zur Teilnahme gibt, solche neueren Formen einzusetzen, als in dem weitgehend auf Freiwilligkeit beruhenden System Kita. Auf der anderen Seite sind trotzdem in den letzten Jahren eine ganze Reihe Anstrengungen unternommen worden.“ (K: 1200)

Zusammenfassend sind also im Primarbereich vor allem in den letzten Jahren neben der bislang bestehenden Schulaufsicht (stellenweise auch anstelle dieser) Formen des Qualitätsmanagements über beispielsweise externe Evaluation oder Maßnahmen zum System-Monitoring (Vergleichsarbeiten, Leistungstests etc.) eingeführt worden. Der grundsätzliche Unterschied zum Elementarbereich besteht hier in der Verbindlichkeit der Maßnahme sowie in der Möglichkeit der Bildungsadministration, die Vorgaben auch durchzusetzen.

Besonders der letzte Aspekt wird aber unter der Perspektive der Qualitätsentwicklung kritisch gesehen, da in den Schulen die Veränderung so vor allem durch rechtliche Vorgaben erreicht werden soll, was als wenig erfolgversprechend gilt.

Am Beispiel des Qualitätsmanagements wird der grundsätzliche Unterschied im Steuerungsverständnis des Elementar- und Primarbereichs deutlich. Im folgenden Abschnitt wird dieses Thema näher ausgeführt.

5.4 STEUERUNGSTRUMENTE IM ELEMENTAR- UND PRIMARBE- REICH

Im Verlauf der Interviews wurden immer wieder die Unterschiede in den Steuerungsmechanismen beider Arbeitsfelder offengelegt. Kurz zusammengefasst kann in der Schule verordnet werden, während im Kindergarten überzeugt werden muss.

Diese plakative Zusammenfassung vereinfacht natürlich die berichteten Zusammenhänge etwas zu deutlich. Abbildung 12 zeigt die unterschiedlichen Schwerpunkte, die für Kita und Grundschule gesetzt werden. So ist Steuerung über Normen und Regeln immer noch ein beherrschendes Thema für Grundschulen.

„Wir mussten beide lernen, dass die ganze Problematik Kindergarten anders läuft als Schule. Als Schulmensch ist man es ja so gewöhnt, etwas zu sagen, dann wird das festgelegt, dann wird das durchgesetzt, dann wird es dem Schulamt erklärt und dann glaubt man, dass es alle machen – es machen natürlich auch nicht alle. Aber es ist so eine Art, von oben nach unten zu denken. Im Kindergarten ist alles ganz anders.“ (G: 234)

„Das ist der Unterschied zwischen uns. Im Schulbereich gibt es Normierungen. Was ist bildungspolitische Schwerpunktsetzung?

Was ist zu tun? Was müssen wir beachten? Was müssen die Funktionsträger umsetzen? Welche Unterstützung brauchen wir? Was ist im Fokus?“ (G: 446)

„Eigentlich war nach dem Schulgesetz die Schulanfangsphase für alle Grundschulen verbindlich. Dann hat sich bei den Grundschulen zum Teil Widerstand gezeigt, der hat vielerlei Gründe. Die Steuerung hier aus dem Hause war so ausgerichtet, dass alle müssen. Der Status jetzt nach zwei Jahren, nachdem sie eigentlich hätte eingeführt sein sollen, ist, dass immer noch eine Reihe von Schulen auch zu diesem Schuljahr noch nicht die Schulanfangsphase eingeführt haben. Das heißt, wir haben uns in der Steuerung etwas verändert, wobei auch der politische Wille dahinter steht. Wir haben gesagt, die Schulen, die noch nicht soweit sind, müssen zwar inzwischen begründen, warum und wieso sie noch nicht so weit sind, also: keine Räume oder was auch immer es sein kann, aber sie müssen auch nicht anfangen.“ (G: 743)

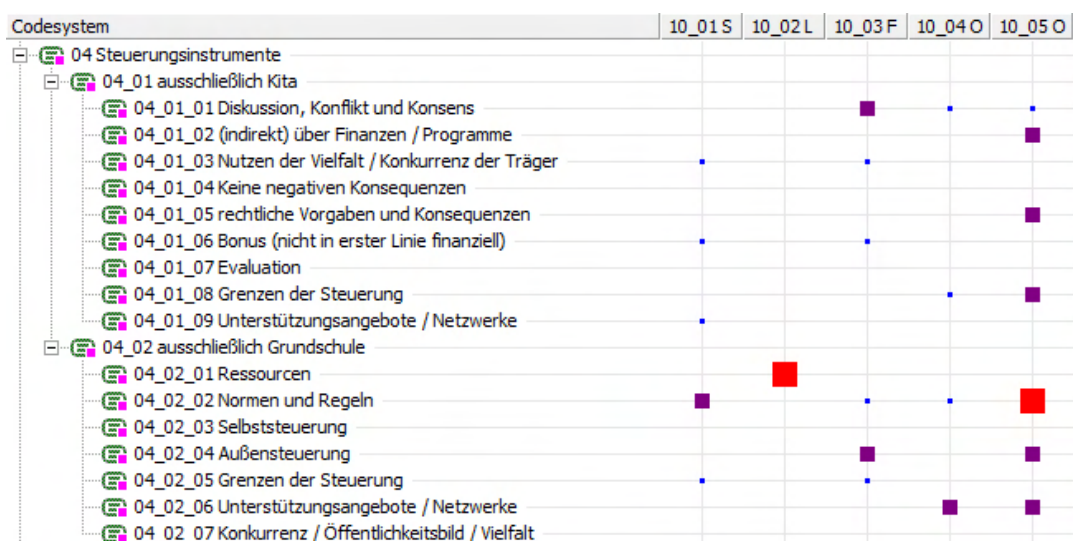


Abbildung 12: Steuerungsinstrumente für Kita und Grundschule mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen (10_01: Schülerinnen und Schüler sowie Eltern; 10_02: Lehrkräfte und pädagogisches Personal; 10_03: Führungskräfte der Einrichtungen; 10_04: Administrative Unterstützungsebene; 10_05: Obere Administration und Forschung)

Dabei ist allen Beteiligten klar, dass das deutliche „Durchregieren“ im Schulsystem, die strikte Vorgabe von Regeln, um eine Maßnahme durchzusetzen, eine trügerische Sicherheit verspricht. Diese strikte und konsequente Umsetzung wird durchaus problematisiert, die Effekte erscheinen den Befragten weit weniger positiv, insbesondere sind sie nicht immer vorhersehbar und wenig nachhaltig.

Weiterhin wird die Möglichkeit genutzt, über die Vergabe von Ressourcen steuernd in die Grundschullandschaft einzugreifen. Diese Option richtet sich meist an die Lehrkräfte, beispielsweise über Entlastungsstunden oder auch bei Engpässen durch Versetzung im Land.

„In einer Überhangregion erhalten die Lehrkräfte das Angebot, ihren Umfang freiwillig für einen gewissen Zeitraum abzusenken, wenn sie nicht versetzt werden wollen. Diejenigen, die das Angebot annehmen und reduzieren, bleiben in der Region, die anderen werden dahin versetzt, wo Bedarf besteht.“ (G: 752)

„Es ist so, dass die Schulen, die den Jahrgang mischen, in diesem Jahr besser ausgestattet worden sind. Sie haben zwei Lehrerstunden zusätzlich erhalten und zehn Erzieherstunden. So lief die Steuerung ab.“ (G: 773)

Dies wurde auch für die Umsetzung des Projekts TransKiGs so durchgeführt; die Steuerung über besondere Projekte funktioniert dabei sowohl in Kitas als auch in Grundschulen:

„Wir haben bei der Ausschreibung für TransKiGs [...] gesagt, ihr müsst euch im Klaren darüber sein, dass ihr am Anfang bestimmte Dinge gemeinsam machen müsst, also ausgesprochen, was wir erwarten. Wir haben auch geguckt, dass innerhalb dieser unterschiedlichen Verbünde so etwas wie ein Vertrag abgeschlossen wird und eine Checkliste, die zum Einsatz kommt: Wo stehen wir? Was vereinbaren wir für das Jahr? Also eine Art Arbeitsplan. Und in die Zuwendungsbescheide, die Kitas bekommen so zwei Stunden, haben wir z. B. hineingeschrieben, die müssen auf jeden Fall auch die Lernentwicklungsdokumentation erproben, ob das ein geeignetes Instrument ist. Das habe ich in den Bewilligungsbescheid für das Geld hineingeschrieben.“ (K: 1090)

Auf der anderen Seite ist die Arbeit im Elementarbereich geprägt von ständigen Verhandlungen, von Überzeugungsarbeit und unsicheren Ergebnissen der Bemühungen, da hier die Träger – abgesehen von der Erteilung der Betriebserlaubnis – auch ohne weitere Unterstützung durch staatliche Stellen arbeiten könnten, wenn sie ihre Finanzierung autonom sichern können. Damit sind von administrativer Seite gewünschte Entwicklungen nur durch Überzeugungsarbeit bei den jeweiligen Trägern zu verankern. Außerdem gibt es (noch?) keine Kindergartenpflicht, sodass auch bei Eltern nur geworben, nicht aber angeordnet werden kann.

„Die Jugendhilfe ist vom Rechtsstatut her ein Angebot. Kindeswohlsicherung ist noch etwas anderes, und es muss überzeugen. [...] Eigentlich steckt immer der Anspruch dahinter, wir müssen sie mitnehmen, wir müssen sie überzeugen und nicht anordnen. Der Vorwurf von Jugendhilfeseite – jetzt zitiere ich eher, als dass ich das unbedingt meine – lautet auch, [...] Schule mache Anordnungspolitik, wir machten Überzeugungspolitik. In Reinkultur gibt es das gar nicht. Aber [...] wenn es Abgrenzungen gibt, da gehört dieses Muster auch dazu.“ (K: 1064)

„[Es sind] die Vereinbarungen und ansonsten haben wir inhaltlich eigentlich nicht mehr. Wir können uns mit den Trägern hinsetzen und Entwürfe machen, wir können alles mögliche inhaltlich steuern, so wie wir es auch mit der Vorgabe aus dem Schulgesetz mit den Trägern vereinbart haben. Aber wir könnten schwer etwas vorgeben, sondern nur empfehlen.“ (K: 731)

So wird auch das Steuern über finanzielle Hebel im Kitabereich nur als indirekte Möglichkeit wahrgenommen:

„Aber eine Konkretisierung von Mindeststandards, so wie die eigentlich konkret inhaltlich gestaltet sind, müsste ich gesondert mit den Trägern vereinbaren. Dann kann man wieder auf den Zuwendungsbescheid Bezug nehmen und sagen: 'So, mit dem Geld, das ihr kriegt, müsst ihr bestimmte Qualitätsstandards, wie sie in dem Vertrag, in der Vereinbarung mit der Behörde vereinbart sind, einhalten, sonst ziehen wir euch das Geld wieder ab.'“ (K: 1050)

Im Verlauf des Projekts TransKiGs ergaben sich durch die Kooperation der beiden Bereiche zahlreiche Möglichkeiten, voneinander zu lernen. So scheinen im Primarbereich die Vorzüge der Überzeugungsarbeit zur Übernahme von sonst eher im Elementarbereich akzeptierten Verhaltensweisen geführt zu haben, während im Elementarbereich größere Verbindlichkeit, allerdings auf der Basis von wechselseitigen Vereinbarungen, angestrebt wird.

„Wir sagen sehr deutlich, dass die Schulen immer eigenständiger werden sollen. Von der Hierarchie her gesehen gilt das dann z. B. auch für die regionale Schulaufsicht. Daraus ergibt sich, dass wir aus dem Haus, aus der Zentrale nicht detailgetreu steuern wollen. Das ist ein Weg, da gibt es in den einzelnen Bereichen nach wie vor unterschiedliche Standpunkte, das kann man, glaube ich, auch nicht von einem auf den anderen Tag erreichen. Aber es gibt den starken politischen Willen und ich denke, wir sind da im letzten Jahr einen großen Stück weitergekommen. Insofern überlassen wir den Schulen sehr viel Eigenständigkeit und ich glaube, die Grundschulen sind da schon Vorreiter.“ (G: 739)

Somit nehmen die Elemente der Außensteuerung zu, auch wenn der Weg im Sinne der anfangs vorgestellten New-Governance-Diskussion aus der Sicht der Expertinnen und Experten noch einige Anstrengung erfordert.

Zusammengefasst bleiben bei aller Annäherung die unterschiedlichen Steuerungsphilosophien immer noch wirksam. Begründet werden diese Unterschiede durch die historische Erfahrung der jeweiligen Bereiche. Selbst wenn der Primar- und der Elementarbereich in demselben Ministerium angesiedelt sind oder es enge Kontakte gibt, sind diese Steuerungsmechanismen in der jeweiligen Tradition fest verankert. Sie stehen nicht zuletzt auf der Grundlage der unterschiedlichen rechtlichen Absicherung von Kita und Grundschule und den daraus erwachsenden Möglichkeiten und Grenzen.

5.5 RECHTLICHE ABSICHERUNG DES BILDUNGSAUFGABES

Die im vorherigen Abschnitt angesprochenen unterschiedlichen Steuerungsinstrumente sowie das grundsätzliche Steuerungsverständnis sind einerseits in den Grundsätzen des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII für Kita und Jugendhilfe), andererseits im Schulrecht (für die Grundschulen) begründet. Diese Unterschiede werden von den Expertinnen und Experten klar herausgestellt, z. B. besonders klar in folgendem Gesprächsausschnitt:

„Der entscheidende Unterschied ist dann allerdings wiederum ein struktureller: [...] Es gibt keine Kindergartenpflicht in Deutschland, es gibt aber eine Schulpflicht. Und diese Schulpflicht ist ein schwerwiegender Eingriff in das Elternrecht, Kinder in ein System hineinzuzwingen. Diese Schulpflicht gründet ja auf einem Erziehungs- und Bildungsauftrag, den der Staat gegenüber schulpflichtigen Kindern hat. Er selbst kann ein Stückchen bestimmen, in welchem Alter diese Schulpflicht einsetzt und wie lange sie dauert. Aus diesem Auftrag heraus ergeben sich für die in diesen Institutionen Beschäftigten wiederum Auswirkungen darauf, wie sie Lernprozesse organisieren müssen [...]. Und genau dieses, auf den ersten Blick vielleicht nicht mehr ganzheitliche Lernen ist ja etwas, was nicht so ohne weiteres auf den Elementarbereich übertragen werden sollte und kann, weil es dort noch sehr viel stärker um ein ganzheitliches Lernen geht. Unsere Zielsetzung ist übrigens, genau diesen ganzheitlichen Lernprozess ohne Vernach-

lässigung der Kompetenzdefinitionen ebenfalls im Primarbereich umzusetzen. Auch hier geht es durchaus um Formen von Lernprozessen, die sich wiederum sehr stark an die Alltagserfahrung aus dem Elementarbereich anbinden lassen. Insofern gibt es hier eine Fülle von Gemeinsamkeiten, gemeinsamen Berührungspunkten und gleichzeitig muss man sich der strukturellen Unterschiede bewusst bleiben. Um es noch einmal auf den Punkt zu bringen: Im Schulsystem gibt es Vorgaben, gibt es Definitionen, gibt es Lernziele, die jetzt nicht mehr in erster Linie inhaltsbezogen, sondern kompetenzbezogen sind. Und genau dies ist im Elementarbereich – jetzt bin ich mal vorsichtig – noch nicht der Fall.“ (G: 1499)

Das Schulrecht mit der verbindlichen Schulpflicht wird als klarer Einschnitt erlebt, da diese die Rechte der Eltern erstmals beschneidet und eine Schulpflicht auferlegt. Im gesamten Elementarbereich herrschen dagegen das Prinzip der Freiwilligkeit sowie der Grundgedanke der Förderung vor. Der Fördergedanke ist zwar in der Grundschule immer noch präsent, es kommt aber neben der Pflicht zum Schulbesuch zusätzlich die Selektionsfunktion der Grundschulen für die weiterführenden Schulen dazu, sodass diese offene Perspektive des Elementarbereichs nicht aufrecht erhalten wird.

Verpflichtende Maßnahmen im Elementarbereich (z. B. Sprachstandtests und Förderungen) sind nach einhelliger Meinung der Expertinnen und Experten nur über die Schulpflicht zu realisieren, d. h., hier müssten Elemente der Schulgesetzgebung auf den Elementarbereich ausgeweitet werden. Über den Sinn und Umfang dieser Verpflichtung herrscht dagegen keine Einigkeit.

„Ich würde das jetzt nicht ideologisch abwehren wollen, vielleicht ist es im Einzelfall oder in zehn Jahren mal eine Frage der Verbindlichkeit. Aber solange wir die anderen Mittel nicht ausgeschöpft haben, ist das einfach die falsche Diskussion.“ (K: 1493)

„[Als Ergänzung zur Ablehnung verbindlicher Lernziele im Kindergarten:] Lassen Sie mich das ergänzen: Ja, das ist noch nicht der Fall und wird auch nie der Fall sein [...]. Zu diesen strukturellen Unterschieden gehört ja, dass frühkindliche Bildung Ausdruck sozialer Fürsorge ist. Das ist ja die grundlegende Kompetenznorm, im Grundgesetz ausgestaltet. Deswegen darf der Bund überhaupt noch mitreden und er setzt auch Recht an der Stelle, er räumt den freien Trägern das Recht der Autonomie ein. Die Träger konnten sagen: ‚Das ist ja alles wunderschön, was das Land in irgendeiner Weise als Lehrplan für den Elementarbereich verbindlich für Kindertageseinrichtungen hineinschwätzt, ich mache es anders.‘ Wir haben allerdings möglicherweise die Chance, das über das Förderrecht zu regeln. Wir könnten theoretisch sagen, es kriegt nur derjenige Mittel aus dem Steuersäckel, der sich genau dem unterwirft. Eine solche theoretische mittelbare Lenkung und Steuerung gibt es durchaus. Mit all den damit verbundenen erheblichen politischen Implikationen.“ (K: 1501)

Oder kurz zusammengefasst: „Im Kitabereich können Eltern nicht verpflichtet werden.“ (G: 349).

5.6 ZUKÜNFTIGE ENTWICKLUNG VON AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG

In den Interviews werden die gemeinsamen Fortbildungen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätten und Grundschulen als positive Erfahrungen hervorgehoben. Insbesondere würden durch diese Maßnahmen bestehende Hierarchieunterschiede aufgelockert und das gegenseitige Verständnis sowie Respekt für die Profession gefördert.

Gemeinsame Fortbildungen werden daher einhellig als positive, weiterhin zu fördernde Maßnahmen angesehen:

(G): „Was ja zunehmend stattfindet, ist Weiterbildung auch zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Gleichzeitig angesprochen werden, gemeinsam zur Fortbildung gehen. Auch in den Kollegien wird es zunehmend mehr favorisiert, beide Berufsgruppen an einem Tisch in der Fortbildung zu haben.“ (K): „Das ist ganz wichtig!“ (G und K: 924-926)

Weniger eindeutig ist dagegen die Sichtweise auf die Ausbildung. Zwar werden die Forderungen nach einer Akademisierung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung wahrgenommen, die praktische Umsetzung wird jedoch stark in Zweifel gezogen. So bestünden, neben der Frage, wie ein akademisch auf Fachhochschulniveau ausgebildeter Erzieher oder eine Erzieherin entsprechend ihrer Ausbildung bezahlt werden soll, vor allem zu wenig Ausbildungsplätze an Hochschulen, um den hohen Bedarf zu decken. Inhaltlich wird damit der Schritt dieser Akademisierung als wünschenswert hervorgehoben, der Zeithorizont wird allerdings mindestens auf eine Generation beziffert.

(G): „Ja, aber wozu? Das ist ja die Gretchenfrage: Wenn jetzt eine Erzieherin diesen Bachelor abgelegt hat, wie wird sie dann bezahlt?“ (K): „Ja, das ist halt ihr Problem. Daran knapsen alle Bundesländer, das ist natürlich häufig verknüpft mit Forderungen, einmal, dass die Erzieherausbildung auf Hochschulebene stattfinden soll, wie es ja in anderen europäischen Ländern der Fall ist. Das ist ja nur in Deutschland und Österreich so, dass das eine Fachschulausbildung ist. Einerseits würden natürlich alle ganz gerne wollen, dass man davon inhaltlich profitiert, aber auf der anderen Seite schrecken alle Länder vor ihren Finanzministern zurück.“ (G und K: 774-776)

Als realistische Alternative und vorbereitende Umsetzung einer stärkeren Akademisierung wird vorgeschlagen, Fortbildungsmodule, die entsprechend in einem Studiengang Platz haben, den Erzieherinnen und Erziehern auch an Fachschulen anzubieten, um so die Ausbildung sowie die Weiterbildung auf ein höheres Niveau zu heben.

Im Hinblick auf Fortbildungen erweisen sich die unterschiedlichen Finanzierungsmodelle als Barriere. Mit den Trägern müssen Vereinbarungen getroffen werden, die neben den Kosten der Fortbildung auch die Vertretung der jeweiligen Arbeitskraft für die Dauer der Fortbildung beinhalten. Dies alles muss zudem mit den Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrkräfte abgestimmt werden. Hier hat TransKiGs Möglichkeiten eröffnet, diese Barriere zu umgehen:

„Bei den TransKiGs-Veranstaltungen haben wir jetzt immer aus dem Projekttopf die Finanzierung für die Referenten genommen. Wenn es im Kitabereich Freistellungen gibt, [...] dann ist es in der Regel die Aufgabe des Trägers, die Erzieherinnen zu qualifizieren, dann müssten die für die Vertretung sorgen und sie finanzieren.“

Und dann haben wir praktisch auch aus Landesmitteln mal was finanziert, gemeinsame Veranstaltungen.“ (K: 932)

Schließlich werden noch erste Erfahrungen mit einer gemeinsamen Ausbildung an Fachhochschulen berichtet, die jedoch nicht im Detail ausgeführt werden.

Zusammengefasst nehmen die Expertinnen und Experten eine eher skeptische, zumindest aber zögerliche Position ein, was die schnelle Veränderung der Ausbildungslandschaft anbelangt. Die Hindernisse für gemeinsame Fortbildungen sind dagegen vergleichsweise gering; der Nutzen einer solchen Maßnahme (vgl. die Ergebnisse zum Bildungskonzept: Kapitel 5.2, S. 23 ff.) scheint für alle Beteiligten klar gegeben.

5.7 FINANZIERUNG UND NACHHALTIGE UMSETZUNG

Bei der Frage der Finanzierung ergeben sich ähnliche Differenzen wie im Hinblick auf die Steuerungsinstrumente. Da Kitas nicht direkt finanziert werden, sondern in einigen Fällen die Kommune, in anderen der Träger entsprechend der zu betreuenden Plätze Zuweisungen erhält, besteht im Vergleich zu Grundschulen eine relativ hohe Autonomie beim Einsatz der Mittel. Das bedeutet, dass sich beispielsweise Kommunen unterschiedliche Konstruktionen überlegen können, um den Betreuungsbedarf zu decken (Kindergarten, Krippe, Tagesmütter ...).

Gemeinsam ist beiden Organisationen, dass die Personalmittel den größten Teil der benötigten Finanzierung ausmachen. Auch wenn die Verbesserung der finanziellen Situation im Elementar- und Primarbereich immer wieder angesprochen wird (schließlich fließt im deutschen Bildungssystem das meiste Geld an berufliche Schulen und Gymnasien), so wird auch in dieser Frage von den Expertinnen und Experten eher eine Ausweitung der Autonomie beim Umgang mit den zugewiesenen Mitteln, insbesondere auch für Grundschulen, denn eine Vergrößerung der für den Elementar- und Primarbereich insgesamt zu Verfügung stehenden Ressourcen erwartet. Mehr staatliche Kontrolle über die Inhalte im Elementarbereich dagegen wird wohl nicht ohne Übernahme der dadurch entstehenden Kosten umsetzbar sein:

„Die letzten 12 % werden von dem Träger Y nicht mehr selbst getragen, sondern das haben auch wir zu bezahlen. Also 12 % der Betriebskosten der Kitas zahlen wir an den Träger Y [...]. Weil Bildung so wichtig ist und nicht erst da anfängt, wo die Verantwortung der Schule greift, sondern wo unsere Verantwortung ist. Deshalb müssen wir das Recht haben und haben wir auch die Pflicht, es von Seiten des Staates deutlicher vorzugeben.“ (K: 1531)

Die strukturelle Verankerung wird – außerhalb der Themen, die über gesetzliche Bestimmungen verankert werden können – zunächst vor allem mit einer Regionalisierung verknüpft, da hier der leichteste Zugang vermutet wird und bereits Erfahrungen aus anderen Entwicklungsvorhaben den Weg weisen:

„Den Ball kann man unterschiedlichen Akteuren zuspielen, die Initiative ergreifen. Ob das nun die staatliche Schulaufsicht ist, die um die Unterstützung von Schulen und Partnern wirbt, ob es ein Schulträger ist, eine Stadt, eine Gemeinde, die ihre unterschiedlichen Aspekte von Jugendarbeit und Bildungsarbeit von sich aus zu vernetzen versucht. Ob es ein Wirtschaftsstandortfaktor ist, wo irgendjemand den Impuls ergreift. Ziel des Ganzen ist es, [...] dann regionale Bildungslandschaften zu schaffen.“ (G: 1587)

„Das ist natürlich nur ein Bruchteil, da sind wir uns ja einig, aber da ist eine Basis entstanden [...]. Wenn es uns gelingt, dass man so ein Tandemprinzip oder Schneeballsystem weiter installiert, dass jede der Grundschulen oder auch jede der Kitas eine weitere, die Nachbargrundschule, oder es kann ja auch eine andere sein, gewinnt und die sich gegenseitig einladen und was man da alles so tun kann. [...] Es gibt keine Garantie, das ist völlig klar, aber es ist eine gute Chance und die Erfahrungen, die gemacht worden sind, sind einfach sehr schön, die wären wohl ohne TransKiGs nicht gemacht worden.“ (G: 932)

Schließlich sollen Produkte und Prozesse aus TransKiGs helfen, die Themen weiter zu tragen.

Insgesamt ist die Perspektive der befragten Expertinnen und Experten im Hinblick auf die nachhaltige Umsetzung pragmatisch. Es werden keine „blühenden Landschaften“ versprochen, die Vorschläge nehmen stets Kosten bzw. Aufwand und möglichen Nutzen in den Blick.

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Am Ende dieser Studie stellt sich die Frage: Was wissen wir nun eigentlich, was wir nicht schon bereits zu Beginn der Arbeit (siehe S. 4) wussten? Ich fasse nachfolgend die gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf die von TransKiGs im Modul 4 aufgeworfenen Fragen zusammen.

1. Wie kann frühe Bildung perspektivisch neu zugeordnet werden?

Frühe Bildung ist ein zunächst zu definierender Begriff, der für einige der Gesprächspartner sinnvoll mit vier Jahren, für andere ab der Geburt verwendet wird. Doch das sind im Hinblick auf das geteilte Grundverständnis der befragten Expertinnen und Experten eher unwesentliche Unterschiede.

Grundsätzlich könnte sich eine neue Zuordnung auf zwei Perspektiven beziehen:

Zum einen die administrative Zuordnung – entweder getrennt in den Bereich der Kita (Jugendhilfe) und der Grundschule (Schulsystem) vom Ministerium über die Administration bis zu den Trägern als separate Einheiten mit eigener Tradition – oder auf der Ebene des Ministeriums und der oberen Administration zusammengefasst: Diese administrative Zuordnung wird in keinem Fall als Problem gesehen, da stets der konstruktive, partnerschaftliche und enge Kontakt der beteiligten Personen in den Vordergrund gestellt wird. So scheint zwar eine administrative Zusammenlegung in einem Haus theoretisch eine Vereinfachung zu bringen; aus den Aussagen der Expertinnen und Experten lässt sich dafür kein Vorteil ablesen.

Zum anderen kann sich die Zuordnung auf die inhaltliche und theoretische Betrachtung der frühen Bildung beziehen: Inhaltlich stimmen die befragten Expertinnen und Experten einem konstruktivistischen, vom Kind und dessen Individualität geprägten Lernbegriff zu, sodass die Aufgabe der Institution darin besteht, durch entwicklungsgemäße Fördermaßnahmen jedes Kind bestmöglich zu entwickeln. Hier werden deutliche Parallelen zur Expertise von Strätz/Solbach/Holst-Solbach (2007, insbesondere Kap. 5, S. 31 ff.) deutlich.

Dabei wird neben Betreuung und Erziehung der klare Bildungsauftrag der Kita einheitlich hervorgehoben. Die Empfehlung von Fthenakis, der die Tageseinrichtungen für Kinder zwischen 0 Jahren bis zum Schuleintritt als die erste Stufe im Bildungssystem [betrachtet]“ (Fthenakis 2003: 71), wird nicht in Frage gestellt. Der Elternwille und die Tradition der freien Träger im Elementarbereich sind allerdings wichtige Eckpfeiler dieses Konzepts, die nicht versetzt werden. Verbindliche und verpflichtende Teilnahme an Bildungsmaßnahmen kann nach der übereinstimmenden Sichtweise nur über die Anpassung der Schulpflicht erreicht werden.

Bemerkenswert ist, dass die Expertinnen und Experten trotz inhaltlicher Übereinstimmung ihres Grundverständnisses zu unterschiedlichen organisatorischen Schlussfolgerungen kommen. Ob also die Verpflichtung zur Bildung, insbesondere zur Sprachbildung, bereits im Elementarbereich über eine Ausweitung der Schulpflicht realisiert werden soll, ist eine solche Schlussfolgerung. Hier scheiden sich die Geister an der Frage, ob zur Förderung der Kinder dieser Eingriff in die freie Elternentscheidung nötig sei oder ob die Förderung auch auf anderem Weg, über freiwillige Angebote zu realisieren sei.

Es bleibt ein kleinster gemeinsamer Nenner: Verstärkte Kooperation zwischen Kita und Grundschule ist dringend geboten und sollte daher durch politische, administrative und rechtliche Unterstützungsmaßnahmen gefördert werden.

Hindernisse und Barrieren für die verstärkte Kooperation werden dabei oft außerhalb der eigenen Einflussosphäre angesiedelt, hängen also beispielsweise von Wahlentscheidungen oder den Beharrungskräften in der Öffentlichkeit (Eltern) ab.

2. Welche Maßnahmen sind zu ergreifen, um ein modernes, umfassendes Qualitätsmanagementsystem im Elementar- und Primarbereich zu etablieren?

Qualitätsmanagementsysteme dienen einerseits der Kontrolle, andererseits der Weiterentwicklung und kontinuierlichen Verbesserung eines Systems. Im Primarbereich entwickelte sich in den letzten Jahren der Trend einer stärker output-orientierten Betrachtung (Vergleichsarbeiten, Leistungstests etc., also Formen der externen Evaluation oder des System-Monitoring), die die bestehende Schulaufsicht zumindest ergänzte. Diese Verfahren konnten in einem top-down angelegten Verfahren eingeführt werden.

Für die Akzeptanz von Qualitätsentwicklung ist diese Vorgehensweise allerdings eher kritisch zu sehen: Veränderungsprozesse durch externen Druck oder allein aufgrund rechtlicher Vorgaben lösen eher Widerstand aus als freiwillig oder auf eigene Initiative gestaltete Prozesse.

Die Träger im Elementarbereich sind häufig aus eigenem Antrieb bereits im Qualitätsmanagement engagiert. Die Abstimmung der beiden Herangehensweisen ist eine sinnvolle Aufgabe, die aufgrund der Heterogenität der Landschaft nur individuell auf Landesebene – oder noch feiner auf einer regionalen Ebene zu erreichen ist.

Insgesamt wird Qualitätsmanagement von den befragten Expertinnen und Experten als notwendiger Bestandteil der weiteren Entwicklung in Kita und Grundschule gesehen und aktiv unterstützt. Bezieht man die Attribute modern und umfassend auf den Stand der Fachdiskussion sowie die Ausrichtung an Prozess- und Ergebnisqualität, so besteht die Aufgabe der nächsten Zeit in der konsequenten Umsetzung und Verbrei-

tung unter Berücksichtigung der jeweiligen Begebenheiten in den Bereichen. Der grundsätzliche Sinn und Nutzen des Qualitätsmanagements ist für beide Bereiche anerkannt.

3. Welche Steuerungsinstrumente erweisen sich als wirksam für die Umsetzung des Bildungsauftrags? Sind Steuerungsinstrumente aus dem System Schule auf das System Kindertageseinrichtung übertragbar bzw. umgekehrt?

Für den Schulbereich werden Verordnungen, Erlasse und verbindliche inhaltliche Vorgaben noch als Steuerungsinstrumente genutzt, auch wenn Skepsis über die Wirksamkeit dieser Herangehensweise besteht und es insgesamt klar ist, dass ein „Durchregieren“ im Sinne einer Top-Down-Steuerung keine Wirkungen garantiert. Gleichzeitig sind (Fremd-) Evaluation und Orientierung an Standards zwei wichtige Steuerungsinstrumente, für deren Akzeptanz weiterhin geworben wird.

Im Kita-Bereich liegt der Schwerpunkt auf gemeinsamen Vereinbarungen und Anreizen, wobei die einzelnen Träger, insbesondere die größeren, interne Verfahren zur Qualitätskontrolle und -entwicklung und damit zur Selbststeuerung etabliert haben.

Die Empfehlungen, die in den Expertisen von Oelkers/Reusser (2008: 508 f.) und Fthenakis (2003: 97 f.) zur Qualitätskontrolle und -entwicklung ausgesprochen werden, werden somit aufgenommen. Trotz der sichtbaren Annäherung zwischen den Bereichen werden die unterschiedlichen Steuerungsphilosophien weiter praktiziert. Die historisch gewachsene Tradition der jeweiligen Bereiche bestimmt oft noch das Lösungsschema für anfallende Aufgaben, selbst bei räumlicher oder organisatorischer Nähe der beiden Bereiche. Die unterschiedlichen Herangehensweisen beruhen nicht zuletzt auf der Grundlage der unterschiedlichen Rechtstradition von Kita und Grundschule.

Gleichwohl gibt es Annäherungen auf beiden Seiten – mehr inhaltliche Verbindlichkeit (aber über Vereinbarungen, nicht über Anordnungen) im Elementarbereich und mehr Vielfalt und Autonomie im Primarbereich.

4. Wie sind die bestehenden Aus-, Fort- und Weiterbildungssysteme für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich weiterzuentwickeln, damit der Bildungs- und Erziehungsauftrag umgesetzt werden kann? Welche Rahmenbedingungen benötigt eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals?

Auch in dieser Frage herrscht weitgehend Konsens über die Notwendigkeit der verstärkten gemeinsamen Qualifizierung. Gleichzeitig aber machen die Expertinnen und Experten deutlich, dass schnelle Lösungen nicht zu erwarten sind. Insbesondere die häufig geforderte Akademisierung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung wird nur als langfristig zu erreichendes Ziel betrachtet.

Die Hindernisse für gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und Erzieherinnen bzw. Erziehern sind eher gering und betreffen z. B. Fragen der Finanzierung der Ausfallzeiten in den Kitas; der Nutzen einer solchen Maßnahme (vgl. die Ergebnisse zum Bildungskonzept: Kapitel 5.2, S. 23 ff.) scheint aber für alle Beteiligten klar gegeben.

5. Welche Inhalte und welche Wege empfehlen sich, die Umsetzung von Bildungskonzepten und –plänen rechtlich abzusichern und deren Einhaltung durch Formen der Selbst- und Fremdevaluation sowie staatlicher Aufsicht einer regelmäßigen Überprüfung zu unterziehen?

Das auf den oberen Ebenen der Administration bereits vorhandene gemeinsame Grundverständnis muss auch die weiteren Ebenen der Systeme erreichen. Gemeinsame Aktivitäten, Projekte, Aufgaben mit klaren Ergebniserwartungen bieten sich hier als Methoden an. Neben der fachlichen Unterstützung brauchen diese Maßnahmen vor allem stabile und verlässliche politische Rückendeckung.

Zwei Zielebenen sind bei dieser Frage zu unterscheiden: Einerseits bezieht sich die rechtliche Betrachtung auf die Möglichkeiten, Kinder und Eltern verbindlich an Bildungsmaßnahmen heranzuführen. Andererseits geht es hier um die Möglichkeiten, bei den unterschiedlichen Institutionen das verbindliche Einhalten eines Bildungsauftrags zu erreichen.

Für die erste Zielebene, die Eltern und deren Kinder, fällt den Expertinnen und Experten die Antwort leicht: Derzeit lässt sich für Kinder verbindliche Bildung nur über die Schulpflicht herstellen. Im Elementarbereich gelten die Regeln des SGB VIII, die keine verbindlichen Bildungsinhalte umfassen. Alle Maßnahmen, die verbindlich für Kinder im Elementarbereich eingeführt werden sollen, lassen sich nach Einschätzung der befragten Expertinnen und Experten nur verankern, indem die Schulpflicht auf diesen Bereich angewandt wird.

Für die zweite Zielebene, die Institutionen, wird die Aussage schwieriger. Hier ist zwar der inhaltliche Weg über Standards, Qualitätsmanagement, interne und externe Evaluation für beide Bereiche grundsätzlich beschrieben. Die konkrete Ausgestaltung dieses Prozesses findet aber erst statt; die Verbreitung ist grundsätzlich nur vor dem Hintergrund der jeweiligen konkreten Länderstrukturen und den unterschiedlichen Traditionen von Kita und Grundschule umsetzbar; der Transferprozess in die Fläche noch nicht abgeschlossen.

6. Welche Rolle spielt die Finanzierung für die nachhaltige Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementar- und Primarbereich, auch mit Blick auf die nachfolgenden Stufen im Bildungsverlauf?

Insgesamt ist die Perspektive der befragten Expertinnen und Experten im Hinblick auf die nachhaltige Umsetzung nüchtern und sachlich. Es werden keine „blühenden Landschaften“ versprochen, die Vorschläge nehmen stets Kosten/Aufwand und möglichen Nutzen/Ertrag in den Blick. Mehr Ressourcen sind immer gerne gesehen, aber in erster Linie wird die sinnvolle Verwendung der vorhandenen Ressourcen angemahnt.

Zum Abschluss

Die befragten Expertinnen und Experten äußerten sich differenziert und manchmal sehr vorsichtig im Hinblick auf die zukünftigen Entwicklungen. Wir haben nicht Wunschvorstellungen und Visionen erfahren, sondern eine aus der administrativen Perspektive realistische Einschätzung des Machbaren. So positionieren sich die Personen zu den einzelnen Prozessen insgesamt eher zurückhaltend, suchen noch Daten als Belege für die Positionen und vermeiden abschließende Urteile.

Somit kann die Studie als Ergebnis auch nicht mit neuen, außergewöhnlichen Ideen zur Gestaltung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule aufwarten. Vielmehr erhalten wir einen Einblick in den ge-

meinsamen Entwicklungsprozess zweier unterschiedlich aufgestellter Systeme und finden Anhaltspunkte für eine tatsächlich stattfindende Annäherung in grundsätzlichen Fragen.

Es gibt also zahlreiche inhaltliche Übereinstimmungen in grundlegenden Fragen:

- über den konstruktivistischen Lernbegriff
- über die Bedeutung des Kompetenzansatzes
- über den Nutzen gemeinsamer Fortbildung und inhaltlicher Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich
- über die Notwendigkeit zur Diagnose und individuellen Förderung in Kita und Grundschule.

Gleichwohl bleiben Unterschiede zwischen Kita/Jugendhilfe und Grundschule im Hinblick auf so zentrale Fragen wie Steuerung, Qualitätsmanagement und Finanzierung.

Sind damit auch die zukünftigen Arbeitsfelder definiert?

Am Ende der theoretischen Betrachtungen (Kap. 3.4) wurden zusammenfassend sechs Bereiche vorgestellt, die zur Steuerung von Systemen und den damit verbundenen Organisationen wichtig sind: (1) Werte und Normen, (2) Nutzen und Ziele, (3) Vernetzung/Kommunikation (4) Markt/Verhandlung, Angebot und Nachfrage, (5) Hierarchiegefälle und (6) Neukonstruktion im Zielkontext.

Ein abschließender Blick auf diese Felder macht deutlich, welche Aufgaben in der nächsten Zeit mit hoher Priorität angegangen werden sollten, um eine abgestimmte Weiterentwicklung von Kita und Grundschule anzustreben.

Werte und Normen

Aus den Interviews wird deutlich, dass einige Grundwerte von allen Akteuren – den interviewten auf der administrativen Ebene wie auch den operativ handelnden Personen, über die berichtet wurde – geteilt werden. Der Wert Bildung sowie das Wohl des Kindes stehen stets im Mittelpunkt.

Dissens bleibt auf der administrativen Ebene im Hinblick auf die Entscheidungsfreiheit der Eltern und das Eingreifen des Staates in diese Entscheidungsfreiheit. Hier spielen politische Rahmenbedingungen, Meinungen und Machtverhältnisse eine Rolle, die durch die föderale Struktur in Deutschland heterogen sind und wohl auch bleiben werden. Dieser Wettstreit der Meinungen bleibt somit als Spannungsfeld erhalten.

Nutzen und Ziele

Ein wahrnehmbarer Nutzen fördert die Verbreitung von Innovationen in einem System. Aus den Interviews zeichnet sich ein Bild ab, das immer dann, wenn konkrete Kooperation und Absprache von den Akteuren erlebt wird, auch der Nutzen dieser Kooperation deutlich wird.

Auf der administrativen Ebene wird vor allem mit dem Nutzen für die Kinder argumentiert, auf der operativen Ebene wird auch von einem konkreten Nutzen im Sinne einer Weiterentwicklung der beteiligten Personen (Erzieherinnen/Erzieher/Lehrkräfte) berichtet.

Beide Ansätze können offensiv verwendet werden, um für die engere Zusammenarbeit der beiden Bereiche zu werben.

Vernetzung / Kommunikation

Die Erfahrungen aus TransKiGs zeigen, dass die Vernetzung der Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen mit einer besseren Kommunikation und damit auch einem Verständnis für die unterschiedlichen Traditionen und Sichtweisen einhergeht.

Dieser Weg sollte auf jeden Fall weiterhin gegangen werden, da die Vernetzung und Kommunikation auf der Basis bereits geteilter Werte erfolgen kann und im weiteren Fortschritt eine noch engere Verzahnung ermöglicht.

Markt / Verhandlung, Angebot und Nachfrage

Nachfrageorientierung ist ein wesentlicher Ansatz zur Verbreitung von Innovationen, entweder, indem eine bestehende Nachfrage bedient werden kann, oder indem über geeignete Maßnahmen die Nachfrage stimuliert wird.

Im Sinne der New-Governance wird ebenfalls die Nachfrageorientierung, eine Anreizstrategie (Pull) statt einer Verordnungsstrategie (Push), in den Vordergrund gerückt. Dies findet beispielsweise in Verhandlungen und Marktprozessen statt, mithilfe derer ein gemeinsamer Weg vereinbart wird.

Diese Ansätze finden sich im Bereich der Kita/Jugendhilfe weit verbreitet; im Bereich der Grundschulen wird zumindest von Ansätzen berichtet. Hier liegt ein wesentliches Arbeitsfeld für die Entwicklung der weiteren Steuerung.

Hierarchiegefälle

Verhandlungen verlaufen eher befriedigend für die beteiligten Parteien, wenn sich die Verhandlungspartner auf Augenhöhe als gleichberechtigte Partner wahrnehmen (Fisher/Ury 2003).

Während auf der administrativen Ebene die gleichwertige Partnerschaft in den Interviews deutlich hervorgehoben wird, wird – gerade zu Beginn der Abstimmung oder bei nur geringem Kontakt – auf operativer Ebene über hierarchisch begründete Unterschiede berichtet. Ein Aspekt, der sich hier durch das Bildungssystem zieht, ist die unterschiedliche Wertigkeit der Ausbildungen und das damit einhergehende deutliche Gefälle bei den Gehaltsstufen der Erzieherinnen/Erzieher und Lehrkräfte.

Eine schnelle Lösung für die finanziellen Unterschiede und die Angleichung der Ausbildungsniveaus ist hier nicht in Sicht. Auch wenn die u. a. auch von Fthenakis geäußerte Zielvorstellung einer Akademisierung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung als Fernziel erkannt wird, sehen die Interviewpartner sowohl Kapazitätsprobleme für die ausbildenden Institutionen als auch finanzielle Grenzen für die Kommunen und Träger.

In konkreten Projekten findet nach den Erfahrungen der befragten Personen die Kommunikation schnell auf Augenhöhe statt, sodass hier das mögliche Hierarchiegefälle nicht als solches wahrgenommen wird und damit auch keine entscheidende Rolle spielt.

Neukonstruktion im Zielkontext

Die Verbreitung der Ideen aus TransKiGs wird erleichtert, wenn eine flexible Anpassung auf die Bedürfnisse in den unterschiedlichen Zielkontexten möglich ist.

Steuerung in der Abstimmung zwischen Kita und Grundschule bedeutet also, die Expertise der jeweiligen Zielgruppe anzuerkennen, für neue Ideen zu werben, Nutzen aufzuzeigen und in einen verhandlungsorientierten Dialog zu treten, um die Kernideen im Umfeld der Zielgruppe zu etablieren. Die Ideen der New Governance, des Qualitätsmanagements und der Transferforschung zusammen mit den Erfahrungen aus der Kooperation in TransKiGs zeigen dazu vielversprechende Möglichkeiten auf.

LITERATUR

- Baumert, J.; Bos, W.; Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/ III. Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1-3. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitius, V.; Müthing, K. (Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster: Waxmann.
- Brackhahn, B.; Brockmeyer, R. (Hrsg.) (2004): Konzept - Organisation - Ergebnisse (Band Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen Band 1). München: Luchterhand.
- Brockmeyer, R. (1999): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 71). Bonn: BLK.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 223-238.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1986): "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule, 78(1), 275-293.
- Fisher, R.; Ury, W. L. (2003): Getting to Yes: Negotiating an agreement without giving in (2. Aufl.). London: Random House.
- Fthenakis, W. E. (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Fullan, M. (1996): Leadership for Change. In: Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Hallinger, P.; Hart, A. (Hrsg.): International Handbook of Educational Leadership and Administration (Band 2, S. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2001): The new meaning of educational change (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gräsel, C.; Jäger, M.; Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, R.; Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer - Expertisen zur Transferforschung (S. 445-566). Hohengehren: Schneider.
- Hebenstreit, S. (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland: Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen - bewerten - verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München: Luchterhand.
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, M. (2006): Ist-Analyse der schulischen Unterstützungssysteme. Zwei Studien zur Verbreitung von SINUS-Transfer in den am Programm beteiligten Ländern. Kiel: IPN-Materialien.

- Jäger, M.; Prenzel, M. (2005): Erfolgreiche Bildungssysteme nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse. Überlegungen zur Verwertung pädagogischen Wissens. In: Heid, H.; Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Qualitätskriterium (Erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? (S. 163-182). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kammermeyer, G. (2004): Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a. M., S. 96–118.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Bezogen am 09.02. 2004 von http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kopp, B. v. (2007): 'New Governance', gesellschaftlicher Wandel und civil society: Steuerung von Schule im Kontext von Paradoxien und Chancen. Trends in Bildung international TiBi - <http://www1.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>, 15, 15.
- Krapp, A.; Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lechler, T. (1997): Erfolgsfaktoren des Projektmanagements. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mortimore, P. (1998): The road to improvement - reflections on school effectiveness. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Nickolaus, R.; Ziegler, B.; Abel, M.; Eccard, C.; Aheimer, R. (2006): Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell und Schulversuchsprogramme. In: Nickolaus, R.; Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung (S. 5-444). Hohengehren: Schneider.
- Oelkers, J.; Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Berlin: BMBF.
- Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Modellversuchsprogramms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PiSA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M. (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. Unterrichtswissenschaft, 28(2), S. 103-126.
- Prenzel, M.; Brackhahn, B.; Hertrampf, M. (2002): Konzeption zur Dissemination des BLK-Modellversuchsprogramms "Steigerung der Effi-

zienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Kiel: IPN.

Prenzel, M.; Jäger, M.; Reese, M.; Drechsel, B. (Hrsg.) (2004): Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)". Kiel: IPN.

Reese, M. (2007): Wie macht man gute Schule? Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement. München: LinkLuchterhand.

Rogers, E. M. (2003): Diffusion of innovations (5. Aufl.). New York: The Free Press.

Rolff, H.-G. (2001): Schulentwicklung konkret - Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Sammons, P. (1999): School effectiveness - coming of age in the twenty-first century. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Scheerens, J. (2000): Improving school effectiveness. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (S. 231-260). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, K.; Liebers, K. (2008) (Hrsg.: LISUM): Zwischenbericht 2007. Kurzbericht der Koordinierungsstelle TransKiGs, Ludwigsfelde. Download: <http://www.transkigs.de/koordinierungsbericht2007.html>.

SINUS-Projektgruppe (2003): BLK-Modellversuchsprogramm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts": Abschlussbericht. Kiel: IPN.

Stangl, W. (2006): Governance. Pädagogische Fachzeitschriften 2006. Bezogen am 10.04. 2009 von <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/governance.shtml>

Strätz, R.; Solbach, R.; Holst-Solbach, F. (2007): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren - Expertise. Berlin: BMBF.

Tietze, W. (2006): Schulfähigkeit als Bildungserfolg in der Eingangsphase der Grundschule. In: Diskowski, D.; Hammes Di-Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): ÜBERGÄNGE GESTALTEN. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Berlin

Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1989): Was ist eine gute Schule? (1. Aufl.). Hamburg: Bergmann & Helbig Verlag.

Wissinger, J. (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. Zeitschrift für Pädagogik, 46(6), S. 851-865.

Wissinger, J. (2007): Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (S. 105-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7 ANHANG

7.1 INTERVIEWLEITFADEN

(letzte Fassung: aktualisiert am 25.06.08)

Der folgende Interviewleitfaden gibt die Grundstruktur der jeweiligen Interviews vor. Die Interviews selbst sollen halbstrukturiert geführt werden, wobei klärende und vertiefende Nachfragen zu einzelnen Antworten möglich sind, auch wenn diese nicht explizit im Leitfaden auftauchen. Es sollen auf jeden Fall alle Themenblöcke angesprochen werden, nicht aber alle Fragen innerhalb eines Themenblocks. Der Leitfaden orientiert sich weiterhin an den sechs Fragen zu Modul 4, greift diese aber nicht immer explizit auf und gruppiert zudem einzelne Themen.

Einordnung der frühen Bildung

Skizzieren Sie bitte kurz die wesentlichen Punkte des Bildungskonzepts (der Bildungskonzepte?), das sie als Grundlage der Arbeit von Kindergärten und Grundschulen derzeit sehen.

Ist dieses Bildungskonzept aus Ihrer Sicht sinnvoll und auf der Höhe der Forschung?

Wenn nicht, wie sollte Bildung in diesem Alter organisiert sein?

Welche Ansätze sehen Sie bereits auf dem Weg hin zu diesem neuen Verständnis?

Welche Hindernisse nehmen Sie wahr? Worin liegen diese begründet?

Welche Schnittstellen und welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen Kindergarten und Grundschule? Welche müsste es zusätzlich geben?

Welchen Beitrag leistet TransKiGs zur Definition dieses Bildungskonzepts?

Welche weiteren Quellen beeinflussen dieses Bildungskonzept?

Welche Ansätze werden aus Ihrer Wahrnehmung heraus bereits praktisch umgesetzt?

Wo liegen die größten Schwierigkeiten bei der Umsetzung?

Wie sollte aus Ihrer Sicht die frühe Bildung in der Administration eingeordnet werden? Welche Vorteile und welche Nachteile sehen Sie dadurch?

Welche Form der Trägerschaft begünstigt die frühe Bildung?

Qualitätsmanagementsystem im Elementar- und Primarbereich

Worin zeigt sich die Qualität von Kindergärten und Grundschulen?

Wer legt diese Qualität fest?

Welche Formen der Qualitätssicherung sind für diese Organisationen sinnvoll?

Welche werden bereits eingesetzt?

Welche Schwierigkeiten gibt es beim Einsatz von Qualitätsmanagement?

Wer propagiert Qualitätsmanagement in diesem Bereich?

Welche Impulse gehen im Hinblick auf Qualitätsmanagement von TransKiGs aus? In Abgrenzung zu anderen Vorhaben?

Welche Akzeptanz genießt Qualitätsmanagement in diesem Bereich?

Steuerungsinstrumente

Welche Steuerungsinstrumente sehen Sie als besonders wirksam an?

Für die Organisation Kindertagesstätte?

Für die Grundschulen?

Auf welchen Ebenen erfolgt eine abgestimmte Steuerung?

Welchen Effekt hat diese Abstimmung?

Welche Formen der Kooperation bestehen zwischen den Organisationen?

Lassen sich Steuerungsinstrumente zwischen den Organisationen übertragen oder parallel verwenden? Wenn ja, welche? Wenn nein, worin bestehen die Schwierigkeiten?

Welche Steuerungselemente werden in TransKiGs erprobt?

Welche weiteren Einflüsse auf die Entwicklung von Steuerungsinstrumenten kennen Sie?

Juristische Absicherung und Evaluation

Ab welchem Alter sollen Kinder verbindlich am Bildungssystem teilnehmen?

Wie wird diese Verbindlichkeit erreicht bzw. gesichert?

Welche Formen der Evaluation des Bildungsauftrags werden derzeit angewandt?

Welche halten Sie zukünftig für sinnvoll?

Wie lassen sich diese Bewertungsformen rechtlich absichern?

Welche Konsequenzen werden aus Evaluation bezogen auf den Bildungsauftrag abgeleitet?

Wer führt Evaluation durch? Aufgrund welcher Kompetenz?

Welche Erfahrungen kommen in dieser Frage von TransKiGs?

Aus-, Fort- und Weiterbildungssysteme

Wie ist die derzeitige Ausbildungssituation für Erzieherinnen und Erzieher? Wo liegen Stärken? Wo Schwächen?

Wie ist die Ausbildung für Grundschullehrkräfte gestaltet? Wo liegen Stärken? Wo Schwächen?

Wie viel Fortbildung ist derzeit Standard für die beiden Organisationen?

Wie viel Fortbildung/welche Fortbildung ist sinnvoll?

Wie sind die bestehenden Aus-, Fort- und Weiterbildungssysteme für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich weiterzuentwickeln, damit der Bildungs- und Erziehungsauftrag umgesetzt werden kann?

Welche Rahmenbedingungen benötigt eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals?

Welche Impulse stammen in dieser Frage von TransKiGs?

Finanzierung und nachhaltige Umsetzung

Wo liegen derzeit die Schwerpunkte beim Ressourceneinsatz in Grundschulen bzw. in Kindertagesstätten?

Wo könnten Verbesserungen erzielt werden?

Inwieweit werden aus Ihrer Perspektive die Anregungen von TransKiGs bereits umgesetzt?

Welche strukturellen Verankerungen gibt es für die Konzepte?

Was macht TransKiGs in der Umsetzung attraktiv?

Abschlussbetrachtung

Wo fehlen Ihnen gesicherte Informationen?

Welche weiteren Anregungen und Kommentare haben Sie?

7.2 DETAILLIERTES CODIERSHEMA

Die transkribierten, korrigierten und in den meisten Fällen⁶ auch autorisierten Interviewtexte wurden mittels der Software MaxQDA2007 (näheres siehe www.maxqda.de) erfasst und entsprechend der von (Mayring 2000) formulierten Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet (vgl. Abbildung 4).

Dem Auswertungsschema wurden zunächst die Leitfragen (vgl. Kap. 7.1) zugrunde gelegt. In einem ersten Auswertungsschritt wurden dann die Aussagen der Interviewpartner zu den Themen des Leitfadens zugeordnet. Nach einem ersten, die Struktur beschreibenden Kategorisierungsschritt wurden die Kategorien diskutiert und stärker inhaltlich analysiert. Folgende Aussagenkategorien (Tabelle 1) wurden schließlich gebildet und abgestimmt (zum Vorgehen siehe Seite 20). Häufig (mindestens zehnmal) auftretende Kategorien sind fett gedruckt.

Tabelle 1: Version 1 des Kodierungssystems mit erfassten Häufigkeiten der einzelnen Kategorien

Code	Häufigkeiten
01 Einordnung der frühen Bildung	0
01_00 Hintergrund und Entwicklungsgeschichte	14
01_01 Definition des Bildungskonzepts	0
01_01_01 Grundlagen und Kernprozesse	0
01_01_01_01 kognitivistischer Lernbegriff	0
01_01_01_02 konstruktivistischer Lernbegriff	6
01_01_01_03 Bezug zum aktuellen Stand der Forschung	19
01_01_01_04 Entwicklungen aus anderen Ländern/Bund	11
01_01_01_05 Förderung und (Motivations-) Unterstützung	10

⁶ In zwei Fällen wurde aus Zeitgründen auf die Autorisierung verzichtet. Der Berichtsentwurf geht in diesen Fällen vor der Veröffentlichung an die Gesprächspartner zur nochmaligen Überprüfung ihrer Aussagen.

Code	Häufigkeiten
01_01_01_06 Gemeinsames Lernen	8
01_01_01_07 Differenzierung/Individualisierung	26
01_01_01_08 Diagnostik als Grundlage	13
01_01_01_09 Inhaltliche Zielvorgaben	7
01_01_01_10 Kompetenzen als Grundlage	5
01_01_02 Organisatorische Einordnung	22
01_02 Umsetzung des Bildungskonzepts	0
01_02_01 Erfolgsfaktoren der Umsetzung	0
01_02_01_01 Change Agents vor Ort	3
01_02_01_02 Eigenes Erarbeiten	11
01_02_01_03 (Fachliche) Autoritäten	13
01_02_01_04 Einbeziehen in Arbeits- und Entscheidungsprozesse	18
01_02_01_05 Wissenschaftliche Begleitung	6
01_02_01_06 Akzeptanz bei der Zielgruppe/Überzeugen	15
01_02_01_07 (Regionale) Verantwortung stärken	15
01_02_01_08 Wahrgenommene Notwendigkeit/Nutzen für die Praxis	6
01_02_01_09 Direkte Förderung	1
01_02_02 Hindernisse und offene Punkte bei der Umsetzung	0
01_02_02_01 Zeitdruck	4
01_02_02_02 Selektionsdruck	4
01_02_02_03 Traditionen und Entwicklungsgeschichte	20
01_02_02_04 Fehlende Wahlmöglichkeiten der Eltern	2
01_02_02_05 Fehlende Nachhaltigkeit der Unterstützung	10
01_02_02_06 Allgemeine praktische Umsetzungsprobleme/Geld	7
01_02_02_07 Unklare Ziele/Zuständigkeiten/Veränderungen	11
01_02_02_08 Mangelndes Zutrauen/Mangelnde Kompetenz	8
01_02_02_09 Konkurrenz mit anderen Ländern um Ressourcen	3
01_02_02_10 Mangelndes Interesse	3
01_02_03 Zielvorstellung/Zukünftige Realität	0
01_02_03_01 Mehr Annäherung der beiden Systeme	13
01_02_03_02 Strukturelle Verankerung der Kooperation	13
01_02_03_03 Gemeinsames Lernen unter einem Dach	6

Code	Häufigkeiten
01_02_03_04 Noch offen/abhängig von Untersuchungsergebnissen	22
01_02_03_05 Bessere Vorbereitung auf die Aufgabe	5
01_02_03_06 Mehr Ressourcen	6
01_02_03_07 Gesellschaftlicher Druck steigt	1
01_02_03_08 Verschiebung von Forschung zu Unterstützung	2
01_02_03_09 Regionalisierung und Eigenverantwortlichkeit	11
02 Abstimmung Kita-Grundschule	0
02_01 Förderlich	0
02_01_01 Persönlicher Kontakt und Absprache	21
02_01_02 Zusammengehörigkeit in der Organisation	13
02_01_03 Einbeziehung der Betroffenen in die Diskussion	31
02_01_03_01 Information	6
02_01_04 Äußere Anforderungen	8
02_01_05 Gemeinsames Grundverständnis/Ziel/Inhalt	33
02_01_06 Gegenseitiger Respekt	10
02_01_07 Training und Vorbereitung des Personals	8
02_01_08 Kooperation/gemeinsame Verwendung von Materialien	16
02_01_09 Verbindliche Vereinbarungen und rechtliche Vorgaben	15
02_01_10 Regionale Vernetzung	12
02_01_11 Verantwortung/verantwortlich sein vor Ort	3
02_02 Hinderlich	0
02_02_01 Zeitdruck	1
02_02_02 Trennung der Verantwortung	5
02_02_03 Widerstand/Passivität einzelner Personen	1
02_02_04 Mangelndes Vertrauen/Verständnis für die Arbeit	7
02_02_05 Finanzierung	3
02_02_07 Zwang	2
02_02_08 Offene Punkte und Umsetzungsfragen	2
02_02_09 Hierarchiedenken	6
03 Qualitätsmanagement	0
03_01 Worin zeigt sich Qualität	18
03_02 Umsetzung der Evaluationsergebnisse	15
03_02_01 Umsetzung offen/Informationen fehlen	4

Code	Häufigkeiten
03_03 Qualität: Schwierigkeiten bei Definition und Umsetzung	15
03_04 Evaluationsformen	0
03_04_01 Fremdevaluation	20
03_04_02 Selbstevaluation	9
03_04_03 Instrumente zur Einzelfall- und Systemdiagnose	12
03_05 Entwicklungsanreize	0
03_05_01 Regionale Verantwortung	4
03_05_02 Finanzierung als Stellhebel	9
03_05_03 Positives Image/Außenwirkung/Qualitätsurteil	5
03_06 Entwicklungsbremsen	11
03_07 Offene Punkte	0
03_07_01 Noch zu wenig Erfahrung in der Umsetzung	7
03_07_02 Fehlende Konzepte / inhaltlich schwierig	9
03_07_03 Finanziell nicht zu leisten	1
04 Steuerungsinstrumente	0
04_01 Ausschließlich Kita	0
04_01_01 Diskussion, Konflikt und Konsens	17
04_01_02 (Indirekt) über Finanzen/Programme	18
04_01_03 Nutzen der Vielfalt/Konkurrenz der Träger	9
04_01_04 Keine negativen Konsequenzen	2
04_01_05 Rechtliche Vorgaben und Konsequenzen	13
04_01_06 Bonus (nicht in erster Linie finanziell)	7
04_01_07 Evaluation	5
04_01_08 Grenzen der Steuerung	5
04_01_09 Unterstützungsangebote/Netzwerke	4
04_02 Ausschließlich Grundschule	0
04_02_01 Ressourcen	10
04_02_02 Normen und Regeln	14
04_02_03 Selbststeuerung	1
04_02_04 Außensteuerung	14
04_02_05 Grenzen der Steuerung	15
04_02_06 Unterstützungsangebote/Netzwerke	8
04_02_07 Konkurrenz/Öffentlichkeitsbild/Vielfalt	3

Code	Häufigkeiten
05 Verbindliche Bildung	0
05_01 Derzeitige Situation	18
05_02 Zukünftig sinnvoll	9
05_03 Nicht umsetzbare Vorstellungen	7
06 Aus-, Fort- und Weiterbildungssysteme	0
06_01 Gemeinsame Aus-, Fortbildung	15
06_02 Ausschließlich Grundschule	14
06_03 Ausschließlich Kita	17
07 Finanzierung und strukturelle Verankerung	0
07_01 Finanzielle Grundlagen	6
07_01_01 Kita	27
07_01_02 Grundschule	21
07_02 Strukturelle Verankerung	18
08 Rolle TransKiGs	0
08_01 Im Hinblick auf Aus-, Fort-, Weiterbildung	5
08_02 Im Hinblick auf Steuerung	10
08_03 Im Hinblick auf das Grundkonzept	6
08_04 Im Hinblick auf die Grundhaltung/gegenseitigen Respekt	4
08_05 Im Hinblick auf verstärkte Kooperation	5
09 Perspektive	0
09_01 Kita/Jugendhilfe	225
09_02 Grundschule	250
10 Zielebene der Aussagen	0
10_01 Schülerinnen und Schüler/Kinder/Eltern	37
10_02 Lehrkräfte/pädagogisches Personal	47
10_03 Führungsebene der Einrichtungen	26
10_04 Organisationsnahe Unterstützungsebene	29
10_05 Obere Administration/Forschung	73

Die einzelnen Kategorien sind nicht immer trennscharf formuliert: Beispielsweise wurden 01_02_01_04 Einbeziehen in Arbeits- und Entscheidungsprozesse oft auch für die konkrete Abstimmung von Kita und Grundschule (02_01_03 Einbeziehung der Betroffenen in die Diskussion) formuliert, sodass beide Kategorien belegt wurden. Die Kategorien 09 und 10 dienen der Strukturierung und Orientierung. Sie sind allerdings

nicht für alle Aussagen gleichermaßen verwendbar, d. h., nicht jede Aussage konnte einer dieser Kategorien zugeordnet werden.

www.transkigs.de

Version: 30.10.2007 Design: Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de | Fotos: www.irisblende.de



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

und den Ländern
Berlin | Brandenburg | Freie Hansestadt Bremen |
Nordrhein-Westfalen | Freistaat Thüringen

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum
vom 01.02.2005 bis 31.12.2006